



UNIVERSIDADE CATÓLICA PORTUGUESA

**PEDAGOGIA E DESENVOLVIMENTO SOCIOCOMUNITÁRIO**

**Dinâmicas de atores: constrangimentos e desafios**

Tese apresentada à Universidade Católica Portuguesa  
para obtenção do grau de Doutor em Ciências da Educação

Por

Maria Fernanda da Costa Cachada

FACULDADE DE EDUCAÇÃO E PSICOLOGIA



UNIVERSIDADE CATÓLICA PORTUGUESA

**PEDAGOGIA E DESENVOLVIMENTO SOCIOCOMUNITÁRIO**

**Dinâmicas de atores: constrangimentos e desafios**

Tese apresentada à Universidade Católica Portuguesa para obtenção do grau de doutor  
em Ciências da Educação

Por Maria Fernanda da Costa Cachada

Sob a orientação de Professora Doutora Isabel Baptista

**FACULDADE DE EDUCAÇÃO E PSICOLOGIA**

Março de 2013

## Resumo

O presente trabalho corresponde a uma dissertação acadêmica conducente ao grau de doutoramento em Ciências da Educação e tem por base um estudo sobre as dinâmicas de atores educativos e sociais que intervêm no âmbito dos processos de desenvolvimento sociocomunitário e num quadro de territorialização das políticas públicas, tentando evidenciar a sua relevância sociopedagógica.

Optou-se assim por um quadro teórico fundamentalmente balizado pelos princípios da Pedagogia Social, enquanto ciência da educação enquadradora da *práxis* educativa desenvolvida para lá da formação escolar, com destaque para as iniciativas de capacitação das pessoas, instituições e comunidades segundo lógicas de aprendizagem ao longo da vida, na e com a vida.

Neste sentido, o trabalho encontra-se estruturado em duas partes fundamentais, a primeira dedicada ao enquadramento concetual, procurando sublinhar a amplitude socioantropológica da educação e a sua articulação com as políticas de desenvolvimento local centradas na participação qualificada dos atores.

Numa segunda parte procede-se à descrição do estudo empírico, apoiado na análise de três dinâmicas de atores, referentes respetivamente ao Conselho Local de Ação Social (CLAS); Conselho Municipal de Educação (CME) e Trofa Comunidade de Aprendentes (TCA). Procurou-se sobretudo analisar os seus objetivos, os seus modelos organizativos e as suas práticas de articulação, tentando averiguar sobre os constrangimentos e desafios que enfrentam.

O conhecimento produzido permitiu-nos concluir sobre a pertinência de uma maior articulação entre as esferas educativa e social e sobre a importância da participação dos atores nos processos de desenvolvimento local, convocando nessa medida a necessidade da sua qualificação sociopedagógica, sobretudo no âmbito de competências de trabalho “em rede” e do aprofundamento de medidas de regulação sociocomunitária que ajudem a potenciar o capital humano e social dos territórios e das comunidades.

## **Abstract**

This Work is an academic dissertation leading to a doctoral degree in Education and it is based on a study about the dynamics of educational and social actors involved in the social and community development processes within a framework of territorial policies, trying emphasize its socio-pedagogical relevance.

Thus we opted for a theoretical framework mainly buoyed by the principles of social pedagogy as an education science education that is based on educational praxis developed beyond school education emphasizing the initiatives that empower individuals, institutions and communities according to the logic of lifelong learning and with life.

So this work is structured in two main parts, the first presents mainly the conceptual framework, seeking to emphasize the anthropological breadth of education and its relationship with the local development policies focused on qualifying actors.

In a second part it is presented the description of the empirical study, supported by the analysis of three dynamic actors, referring respectively to the Local Council for Social Action (CLAS); City Board of Education (CME) and Trofa Community of Learners (TCA). It was mainly analyzed their goals, their organizational models and practices of articulation, trying to find out about the constraints and challenges they face.

The knowledge produced allowed us to conclude about the relevance of a greater coordination between educational and social parties and the importance of stakeholders participation in local development processes, requesting the need for their socio-pedagogical qualifications, particularly the competence of work in "network" and deepening socio-communitarian regulation measures that help the human and social capital development in territories and communities.

## **Agradecimentos**

À Universidade Católica, nomeadamente à Faculdade de Educação e Psicologia pelo conhecimento e meios que me facultou.

Ao Professor Joaquim Azevedo, gentilmente disponível em cada momento em que dele necessitei. Obrigada pela sabedoria e pela serenidade.

Aos colegas de Doutoramento com quem tive o prazer de partilhar uma parte significativa deste percurso.

A todas as pessoas da Trofa que sempre se mostraram gentis e disponíveis tornando possível a concretização do trabalho que aqui se apresenta.

Aos meus colegas professores que, no meu exercício profissional, me incentivaram a concluir este percurso.

À colega e amiga Cindy Vaz que esteve presente sempre e incondicionalmente, auxiliando-me em cada pormenor.

À amiga Professora Albina Costa pela paciência, presença dedicada e gentileza de alma. Sem ela, este teria sido um percurso muito menos feliz.

À minha orientadora, Professora Doutora Isabel Baptista, pelo saber, rigor, competência e dedicação. À Isabel, acima de tudo, por ser a grande responsável do meu embarque na aventura de descoberta de novo conhecimento sem me deixar sentir demasiado medo de naufragar. Por estar sempre presente, disponível, implicada, envolvida... Obrigada por me dar tanto de si.

Aos meus filhos, João e Tiago, por serem cúmplices e por abdicarem, em meu favor e com simpatia e dádiva, do tempo que lhes poderia dedicar.

## Índice Global

<b>Resumo</b> .....	iii
<b>Abstract</b> .....	iv
<b>Agradecimentos</b> .....	v
<b>Índice Global</b> .....	vi
<b>Índice de Tabelas</b> .....	ix
<b>Índice de Gráficos</b> .....	x
<b>Índice de Figuras e Quadros</b> .....	xi
<b>Siglário</b> .....	xii
<b>Introdução Geral</b> .....	15
<b>I Parte</b> .....	18
<b>Educação, Desenvolvimento Humano e Cidadania Social</b>	
<b>Capítulo 1</b> .....	19
<b>Educação e desenvolvimento humano</b>	
1.1. Centralidade socioantropológica da educação .....	19
1.2. Compromisso educacional da sociedade do século XXI .....	22
1.3. Pedagogia Social e Ciências da Educação .....	26
<b>Capítulo 2</b> .....	30
<b>Desenvolvimento comunitário e laço social</b>	
2.1. Desenvolvimento social local .....	30
2.2. Territórios e comunidades .....	33
2.3. O papel dos atores – pessoas e instituições .....	36

<b>Capítulo 3.....</b>	<b>41</b>
<b>Desenvolvimento territorial e regulação sociocomunitária</b>	
3.1- Princípios de regulação sociocomunitária.....	41
3.2- O papel da mediação sociopedagógica .....	44
3.3- Modelos de organização e gestão. ....	49
<b>Conclusão .....</b>	<b>54</b>
<b>II Parte .....</b>	<b>55</b>
<b>Pedagogia Social e Desenvolvimento Sociocomunitário</b>	
<b>Introdução .....</b>	<b>55</b>
<b>Capítulo 1.....</b>	<b>57</b>
<b>Fundamentação da opção metodológica</b>	
1.1. Questões e objetivos da investigação.....	57
1.2. Estratégia de desenvolvimento .....	58
1.3. Critérios de análise e de discussão de dados .....	67
<b>Capítulo 2.....</b>	<b>70</b>
<b>Contextualização da pesquisa</b>	
2.1. O concelho da Trofa .....	70
2.2. Caracterização social .....	83
2.3. Caraterização Educativa.....	87

<b>Capítulo 3.....</b>	<b>91</b>
<b>Análise e discussão de dados</b>	
3.1. Dinâmicas de atores educativos e sociais.....	91
3.1.1. Conselho Local de Ação Social (CLAS).....	91
3.1.2. Conselho Municipal de Educação (CME).....	99
3.1.3. Trofa Comunidade de Aprendentes (TCA) .....	108
3.2. Práticas de territorialização e regulação.....	115
3.2.1. Modelos organizativos .....	115
3.2.2. Práticas de articulação.....	138
3.2.3. Constrangimentos e desafios .....	154
 <b>Considerações Finais.....</b>	 <b>164</b>
<b>Bibliografia.....</b>	<b>171</b>
<b>Documentos e Normativos Legais consultados.....</b>	<b>186</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>189</b>



## Índice de Tabelas

Tabela nº 1.....	76
Caraterização das organizações empresariais por freguesia	
Tabela nº 2.....	80
Oferta de cuidados de saúde na Trofa	
Tabela nº 3.....	82
Instituições registadas na Base de Dados da Segurança Social	
Tabela nº 4.....	84
Distribuição geográfica das instituições sociais	
Tabela nº 5.....	93
Atores na Rede Social CLAS Trofa	
Tabela nº 6.....	104
Atores Dinâmica Educativa	
Tabela nº 7.....	112
Atores TCA em 2011	
Tabela nº 8.....	118
Recursos materiais e serviços da Rede Social	
Tabela nº 9.....	127
Recursos Materiais na dinâmica educativa	
Tabela nº 10.....	140
Redes: missão e filosofia da ação	
Tabela nº 11.....	141
Formatos organizacionais das Redes	
Tabela nº 12.....	149
Referências TCA no CME	

## Índice de Gráficos

Gráfico nº1.....	72
Evolução da variação populacional e da taxa de crescimento efetivo em Portugal, 1991 a 2007	
Gráfico nº 2.....	74
Taxas de desemprego em Portugal e na Europa	
Gráfico nº3.....	77
Organização económica do concelho da Trofa	
Gráfico nº 4.....	78
Distribuição do tecido empresarial	
Gráfico nº 5.....	85
Distribuição Geográfica por freguesia das Instituições Sociais	
Gráfico nº 6.....	95
Entidades Privados e Públicas CLAS	
Gráfico nº 7.....	95
Especificação de Entidades Públicas CLAS Trofa	
Gráfico nº 8.....	96
Especificação de Entidades Privadas CLAS Trofa	
Gráfico nº 9.....	105
Oferta Educativa	
Gráfico nº 10.....	117
Caracterização de entidades CLAS Trofa	
Gráfico nº 11.....	120
Recursos e Serviços no CLAS Trofa	
Gráfico nº 12.....	129
Equipamentos escolares na Trofa	

## Índice de Figuras e Quadros

Figura nº 1.....	69
Localização territorial do concelho da Trofa.	
Figura nº 2.....	70
Unidades territoriais do Concelho da Trofa	
Figura nº 3.....	112
Chancela TCA	
Figura nº 4.....	125
Modelo de organização e gestão	
Figura nº 5.....	131
Modelo Organizativo TCA	
Figura nº 6.....	134
Caderneta de Voluntário TCA	
Figura nº 7.....	135
Caderneta Pessoal de Aprendizagem	
Figura nº 8.....	143
Diagrama de Baran: Ilustração da conectividade de cada uma das Redes em análise	
Figura nº 9.....	145
Formato Organizacional TCA	
Quadro nº 1.....	116
Núcleo Executivo do CLAS Trofa	

## **Siglário**

AEBA – Associação Empresarial do Baixo Ave

ALV – Aprendizagem ao Longo da Vida

ASAS – Associação de Solidariedade e Ação Social Santo Tirso

ASCOR – Associação de Solidariedade Social do Coronado

APPACDM – Associação Portuguesa de Pais e Amigos do Cidadão Deficiente Mental

CE – Comissão Europeia

CEE – Comunidade Económica Europeia

CEF – Curso de Educação e Formação

CENFIM – Centro de Formação Profissional da Indústria Metalúrgica e Metalomecânica

CIED - Centro Interdisciplinar de Estudos Educacionais

CICOPN - Centro Formação Profissional da Indústria da Construção Civil e Obras Públicas do Norte

CLAS – Conselho Local de Ação Social

CME – Conselho Municipal de Educação

CNE – Conselho Nacional de Educação

CNO – Centro Novas Oportunidades

CSF – Comissão Social de Freguesia

DREN – Direção Regional de Educação do Norte

DT- Diretor de Turma

EFA – Educação e Formação de Adultos

FAP – Federação de Associações de Pais

FEP-UCP – Faculdade de Educação e Psicologia – Universidade Católica Portuguesa

IDH – Índice de Desenvolvimento Humano

I&D – Investigação e Desenvolvimento

IEFP – Instituto de Emprego e Formação Profissional

INE – Instituto Nacional de Estatística

IQF – Instituto para a Qualidade na Formação

IPSS – Instituição Particular de Segurança Social

OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento económico

ONU – Organização das Nações Unidas

UE – União Europeia

UNESCO – United Nations, Educational, Scientific and Cultural Organization

PDS – Plano de Desenvolvimento Social

PISA – Programme for International Student Assessment

PNUD – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento

PRESSE - Programa Regional de Educação Sexual em Saúde Escolar

RDH – Relatório de Desenvolvimento Humano

RVCC – Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências.

TCA – Trofa Comunidade de Aprendentes

TIC – Tecnologias de Informação e Comunicação

## Introdução Geral

O presente documento corresponde a uma dissertação académica intitulada “Pedagogia e desenvolvimento sociocomunitário – dinâmicas de atores: constrangimentos e desafios” e foi elaborada no âmbito do curso de doutoramento em Ciências da Educação da Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica (FEP-UCP), área de aprofundamento em Pedagogia Social.

As razões que estiveram na base desta investigação radicam em inquietações pessoais emergentes do nosso contexto profissional e, em grande parte, ligadas à nossa participação no projeto “Trofa Comunidade de Aprendentes” (TCA), em especial às responsabilidades de coordenação executiva assumidas durante os últimos três anos deste projeto sociocomunitário. Com efeito, concebido como uma dinâmica de Pedagogia Social e promovido pela FEP-UCP em parceria com o município da Trofa (2004-2011), o projeto TCA abriu-nos possibilidades de vivência pedagógica inteiramente novas, tendo desafiado o sentido de profissionalidade docente que havíamos consolidado ao longo de vinte anos de carreira no sistema público de educação escolar.

Do ponto de vista organizacional, o funcionamento do projeto TCA apoiava-se na mobilização concertada de um conjunto de atores locais, implicando lógicas de coordenação sociocomunitária particularmente complexas e que, desde a primeira hora, constituíram fonte de questionamento, designadamente ao nível dos seus modos de organização e gestão.

Por outro lado, o funcionamento do projeto TCA implicava a articulação com outras dinâmicas locais, nomeadamente nos domínios da educação e da solidariedade social, as duas áreas matriciais da Pedagogia Social (Azevedo, 2007, 2009; Baptista, 2007, 2008; Caride Gómez, 2005, 2009; Carvalho, 2004; Peres, 2000, 2006), reforçando assim as nossas inquietações vividas no âmbito das tarefas de coordenação.

Algumas dessas inquietações foram abordadas no contexto de uma investigação anterior, desenvolvida no âmbito do curso de Mestrado em Ciências da Educação - Pedagogia Social (FEP-UCP)<sup>1</sup> dedicada ao estudo da relação entre Escola e Comunidade

---

<sup>1</sup> Dissertação intitulada «Relação Escola-Comunidade – o papel da mediação social», apresentada à Universidade Católica Portuguesa para obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação e aprovada em 13 de junho de 2008.

e onde podemos concluir que só um trabalho sociopedagógico, ele mesmo, “em rede” permite potenciar a inteligibilidade social dos territórios e motivar a intervenção corresponsabilizante dos seus atores, tal como surge preconizado pelas políticas públicas dos últimos anos.

Com efeito, seja ao nível das políticas sociais, seja ao nível das políticas educativas, a tendência contemporânea converge para a valorização de uma participação política cidadã, apoiada no exercício livre e responsável dos próprios atores (Azevedo, 2007a:118) numa linha de territorialização das medidas governativas e de redefinição e valorização do papel do Estado e das comunidades locais. Portugal acompanha esta tendência, tendo nas últimas duas décadas vindo a concretizar um conjunto de medidas de descentralização e de territorialização.<sup>2</sup>

De que forma estas medidas de política social e educativa se cruzam no plano da sua implementação territorial? O que é que, concretamente, aproxima e distingue as redes educativas das chamadas redes sociais?

Por exemplo, o município da Trofa encontra-se filiado na rede Internacional das Cidades Educadoras desde o ano de 2009, na sequência de candidatura apresentada no ano de 2007, ao mesmo tempo que se define como uma “Comunidade de Aprendentes” sob o enquadramento do projeto TCA, desde 2004, ano de início do projeto que terminou oficialmente em 2011.

Assim sendo, o que é que aproxima e distingue estas duas opções de política educativa local? Que dinâmicas de desenvolvimento local com relevância sociopedagógica existem? Que objetivos perseguem? Como se organizam? Como se articulam? Que recursos mobilizam e criam? Quem são os seus protagonistas? E, sobretudo, que constrangimentos e desafios enfrentam?

Foram estas as interrogações essenciais que conduziram à formulação do nosso problema de investigação e que se prendeu com a intenção de perceber que tipo de dinâmicas de atores educativos e sociais configuram atualmente os territórios, analisando os seus modos de organização, funcionamento e gestão de modo a averiguar sobre os seus principais constrangimentos e desafios. Chamamos “dinâmicas de atores”

---

<sup>2</sup> No domínio social, destaca-se o Decreto-Lei 115 de 2006 de 14 de junho referente ao Programa Rede Social. No domínio educativo, o Decreto-Lei 7 de 2003 de 15 de janeiro a Conselho Municipal de Educação, Carta Educativa Municipal e Rede Educativa.



à organização de redes de atores enquadradas por medidas específicas de políticas públicas.

No seguimento desta intenção de pesquisa interessou-nos identificar e analisar as dinâmicas de desenvolvimento sociocomunitário protagonizadas pelos atores de um território em concreto, neste caso o território correspondente ao município da Trofa, situado no norte de Portugal e inserido na área metropolitana do Porto.

Esta opção surge balizada por um quadro teórico alicerçado, fundamentalmente, no campo epistemológico da Pedagogia Social, a ciência da educação que elege como objeto de estudo a *práxis* socioeducativa desenvolvida numa perspetiva de cidadania social, tal como sustenta Isabel Baptista (2008a:21). Tal como salienta a autora citada, estamos assim perante uma disciplina académica que procura valorizar a educação em toda a sua amplitude socioantropológica, em conformidade com o ideal de educação para todos e ao longo de toda a vida recomendado pela UNESCO para as sociedades do século XXI (Delors, 1996).

Um desígnio desta natureza obriga a que tentemos inscrever o valor da aprendizagem no coração da própria vida comunitária (Azevedo, 2007; 2009; 2011), mobilizando uma pluralidade de atores em torno de objetivos de desenvolvimento local sustentável (Caride, 2007) e segundo lógicas de hospitalidade interpessoal, interprofissional e interinstitucional (Azevedo & Baptista, 2010).

Neste sentido, o presente trabalho encontra-se estruturado em duas partes fundamentais, ambas antecedidas por uma introdução e finalizadas por uma conclusão, a primeira das quais dedicada à revisão bibliográfica, tentando fundamentar a centralidade socioantropológica da educação à luz do compromisso socioeducacional do século XXI, o lugar da Pedagogia Social no seio das Ciências da Educação e a relação entre educação, desenvolvimento humano e cidadania social, com tudo o que esta relação implica em termos de vida comunitária e de regulação sociopolítica.

A segunda parte centra-se na descrição do estudo empírico, tendo por base a caracterização do território da Trofa, a explicitação da opção metodológica e a discussão dos resultados analisados.

O trabalho termina com considerações finais de carácter global, respeitantes a todo o percurso investigativo e de modo a evidenciar as principais conclusões do nosso estudo, equacionadas numa perspetiva de valorização das dinâmicas de desenvolvimento sociocomunitário de cariz pedagógico-social.

## **I Parte**

### **Educação, Desenvolvimento Humano e Cidadania Social**

#### **Introdução**

O quadro teórico que sustenta o nosso estudo privilegia o olhar da Pedagogia Social, como foi dito, mas sem prejuízo do recurso a outros elementos de revisão bibliográfica considerados pertinentes. Antes de mais, tratou-se de sublinhar uma noção ampla de educação, aqui equacionada em alinhamento com a noção de desenvolvimento humano que preside ao compromisso socioeducacional do século XXI.

Neste contexto, surgem em evidência as várias dimensões de aprendizagem ao longo da vida, problematizadas à luz de um humanismo relacional consonante com os valores de solidariedade e justiça que suportam historicamente a Pedagogia Social, uma ciência que assim se revela cada vez mais importante no seio do pensamento educacional contemporâneo.

Reconhecendo que os conceitos traduzem concepções sobre a realidade ao mesmo tempo que as condicionam, influenciando os processos de ação (Baptista, 2005), optamos por uma abordagem das questões socioeducativas subordinada aos Direitos Humanos, acolhendo assim as recomendações das Nações Unidas sobre os direitos económicos, sociais e culturais (*Poverty and the International Covenant on Economics, Social and Cultural Rights*, 2001).

Fundamentamos nessa perspetiva a relação entre educação, desenvolvimento humano e cidadania social, a partir da qual se entende a noção de desenvolvimento sociocomunitário, que por sua vez obriga a destacar categorias como “ator social”, “laço social”, “território” e “comunidade”. No essencial, é esta a “constelação concetual” que nos permite associar os valores de regulação sociocomunitária a uma pedagogia de “hospitalidade” e de “mediação sociopedagógica”. Sublinham-se assim duas noções consideradas basilares numa perspetiva de intervenção educacional sociocomunitária, apoiada na participação motivada, esclarecida e qualificada dos atores.

## **Capítulo 1**

### **Educação e desenvolvimento humano**

#### **1.1. Centralidade socioantropológica da educação**

A sociedade do século XXI elege a educação como “um tesouro a descobrir por todos o e cada um e ao longo de toda a vida (Delors, 1996), reconhecendo assim a sua centralidade socioantropológica, isto é, o lugar decisivo que ela ocupa no processo de desenvolvimento das pessoas, das comunidades e das sociedades.

Com efeito, os seres humanos são seres dotados de “perfectibilidade”, logo também de “educabilidade”. Ou seja, estando aptos para um aperfeiçoamento contínuo, encontram o estímulo para esse aperfeiçoamento na relação com os outros, acolhendo-se e influenciando-se reciprocamente, quais “hóspedes uns dos outros ao longo da vida” (Baptista, 2005; 2007). É, pois, neste pressuposto de natureza socioantropológica de natureza relacional que a educação encontra o seu fundamento basilar. Mas um fundamento que, como alerta Adalberto Dias de Carvalho (1992:31), “não obedece às antigas exigências substancialistas de anterioridade ontológica absoluta: desenvolve-se antes como processo, configura-se mesmo como projeto”. Um projeto potenciado através da educação, o que é o mesmo que dizer através da mediação qualificada dos educadores e dos pedagogos.

Os seres humanos são, pois, seres de projeto. Um projeto permanentemente em aberto, vivido e potenciado na relação solidária com os outros. Porque, na verdade, o destino de cada um é indissociável do destino de todos os outros e de tal modo que podemos dizer que é “missão da educação contribuir para que cada ser humano aprenda a viver com os outros, a tornar-se cidadão, pleno de direitos e de deveres, membro de uma comunidade” (Azevedo, 2007b:8).

Ora, projetar pressupõe equacionar ruturas com o presente e desenhar promessas para o futuro, projetar implica procurar desconstruir ou quebrar um estado confortável, para que nos aventuremos no risco da travessia do desconhecido. Mas sem que tal implique total ausência de referências. Pelo contrário, sobretudo em educação, importa saber para onde se deseja ir, apontando metas precisas. A dimensão projetiva torna-se assim indissociável da dimensão axiológica.

Neste entendimento, a aposta numa educação “desde e para” os direitos humanos surge-nos como uma opção política e pedagógica incontornável das sociedades contemporâneas (Gómez, 2009:57)<sup>3</sup>. Reconhecendo que, se por um lado, todo o ato educativo é um ato axiologicamente comprometido, por outro, é a própria educação que nos surge como um valor matricial ou direito humano inalienável, conforme ficou consagrado no extraordinário consenso histórico, celebrado por povos de diversas origens socioculturais em 10 de dezembro de 1948.

*Toda a pessoa tem direito à educação. A educação deve ser gratuita, pelo menos a correspondente ao ensino elementar fundamental. O ensino elementar é obrigatório. O ensino técnico e profissional deve ser generalizado; o acesso aos estudos superiores deve estar aberto a todos em plena igualdade, em função do seu mérito.*

Declaração Universal dos Direitos Humanos, 1948

Perspetivado à luz dos valores de humanidade consensualizados no espaço democrático contemporâneo, o direito à educação diz respeito à formação contínua e total das pessoas (Carneiro, 2004: 248), estimando todas as dimensões do seu ser, sejam elas cognitivas, afetivas, corporais ou espirituais.

Ora, considerar as pessoas “na integralidade da sua condição humana” (Baptista, 2007:24), implica, forçosamente, vê-las como seres situados num mundo, no sentido sublinhado por Paulo Freire (1975;1996). Na verdade, não é possível entender os seres humanos fora da sua relação dialética com o mundo, fora do modo como o vivem, como o percebem e como o transformam. Reconhecendo igualmente que o mundo é o mundo das “consciências inter-subjetivadas”. Por consequência, o conhecimento do mundo, tal como o auto-conhecimento, plenifica-se no reconhecimento do Outro (Freire, 1975: 19).

Neste sentido, entende-se que é finalidade da educação formar todos os indivíduos reconhecendo e valorizando cada um sem “beliscar o projeto do outro” (Peres, 2000:55). Tal implica valorizar a emergência de diversidade cultural num espaço de tolerância e de acolhimento de modo a que “a construção da identidade pessoal e grupal não se defina contra a alteridade mas antes na conceção de diversidade não como fenómeno externo e secundário mas antes como um dado primeiro” (Carvalho & Baptista, 2004:19). Ou como sublinham os mesmos autores, “as práticas relacionais e

---

<sup>3</sup> Tradução da nossa responsabilidade, mantendo esta mesma opção ao longo de todo o trabalho.

sociais destinadas a integrar o indivíduo nas diferentes esferas de socialização têm de ser marcadas pelo valor da hospitalidade” (Carvalho & Baptista, 2004:73). O termo hospitalidade surge-nos assim no quadro de uma conceção antropológica assente no primado da relação humana enquanto experiência de alteridade por excelência.

Estamos perante um sentido antropológico de hospitalidade de inspiração bíblica, relacionado, portanto, com a relação de acolhimento do outro, o estrangeiro, o peregrino, o necessitado. Entende-se desta forma a ligação do conceito de hospitalidade à ideia de serviço público, de proteção social associada à qualidade relacional das organizações e dos lugares habitados (Baptista, 2006). Associada, portanto, ao que Marc Augé (1994) apelidou de “lugares antropológicos”, designando assim os lugares históricos, identitários e relacionais, os lugares profundamente carregados de densidade humana.

E é deste modo, valorizando uma visão humanista apoiada em valores de relação como hospitalidade e solidariedade que “a educação surge como um trunfo indispensável à humanidade na sua construção dos ideais da paz, da liberdade e da justiça social” (Delors, 1996:11). Para tal é necessário que todas as pessoas se tornem capazes de questionar a sua relação com o mundo e com os outros, tomando decisões sobre o seu futuro. Tomando, enfim, posição sobre a melhor forma de “habitar o mundo” e de ser responsável por ele. Em suma, funcionando como antropologia prática, “a educação constitui um lugar humano privilegiado para o desenvolvimento de novas e melhores formas de ser e conviver” (Baptista, 2011:11).

Na mesma linha de pensamento, Roberto Carneiro (2004:164) salienta que “a questão fundamental da educação continua a jogar-se ao nível da liberdade humana. A educação tem por limite o seu objetivo: a liberdade de uma consciência.” Mas para que o exercício da liberdade seja uma possibilidade real, importa que as pessoas, todas as pessoas, tenham ao seu dispor os meios que lhe permitam ser autores da sua vida, o que o mesmo é dizer ser protagonistas da sua educabilidade. Conforme adverte a este propósito Zygmunt Bauman” (2009: 72), falar em ser “artista da vida” não significa apenas que se defenda que devemos tentar tornar a nossa vida mais bela à maneira de um pintor ou de um poeta. “A vida não pode deixar de ser uma obra de arte se é uma vida humana – a vida de um ser dotado de vontade e de liberdade de escolha”.

Valorizar a centralidade socioantropológica da educação implica cuidar das condições políticas e sociais necessárias para que todos possam, de facto, exercer a sua liberdade de criação, decisão e de escolha. Por esta razão, como lembra Joaquim

Azevedo (2008:3) “não é pelas questões técnicas que temos de recomeçar, mas pelas questões de natureza antropológica e ética, com forte implicação política e, portanto, pelas políticas”. Políticas estas que, à luz dos pressupostos humanistas que vêm sendo expostos, deverão saber articular as metas educacionais com as metas sociais, de forma a garantir igualdade de oportunidades de acesso e de sucesso a todas as pessoas, sem exceção. Afinal de contas, “a educação não é um privilégio de uma classe, de uma sociedade ou de uma cultura, mas o atributo próprio da natureza do homem que se faz real nas ações e cenários da vida quotidiana de todas as comunidades humanas” (Gómez, Freitas & Callejas, 2007:159). Concluimos assim que o compromisso educacional do século XXI é indissociável do princípio da solidariedade social, conforme se explicita no ponto seguinte.

## **1.2. Compromisso educacional da sociedade do século XXI**

Ao elegerem a educação como âncora fundamental dos processos de desenvolvimento humano, as sociedades democráticas do século XXI assumem-se como “sociedades educativas”, isto é, como sociedades apostadas em promover condições aprendizagem ao longo da vida a todas as pessoas, em promover condições alicerçadas em dinâmicas sociocomunitárias amplamente participadas.

Em termos globais, o compromisso educacional do século XXI orienta-se no sentido da promoção de uma cultura social e cívica que persiga os valores proclamados pela Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), visando a participação de todos na construção de sociedades cada vez mais democráticas. Esta democratização do mundo, como defende Miguel Santos Guerra, não é unicamente um imperativo formal mas um “estilo de vida” (1994:157). Conforme nos recorda o mesmo autor recorrendo à metáfora da democracia como “árvore”, como algo que necessita de atenção e cuidados permanentes, a vida democrática implica “participação, pluralismo, a autonomia, implicação, respeito mútuo, justiça e liberdade” (2011:15).

O mundo, conforme o experimentamos hoje, criou um “movimento intensivo, não linear, de alta velocidade e de profunda complexidade que aponta para a necessidade das organizações buscarem alternativas que as auxiliem a prospetar cenários futuros como sinalização de caminhos e de possibilidades, ainda que se situem

no complexo campo das incertezas” (Thiesen, 2011:43). Na verdade, a sociedade contemporânea passou, no último meio século, por transformações profundas e que ocorreram em diversas áreas que influem diretamente no nosso viver, como no domínio da biotecnologia ou na área da saúde, por exemplo. Salienta-se aqui o extraordinário aumento da esperança de vida. Cristina Palmeirão (2007:126) recorda que “o mundo assiste, de forma contínua, ao envelhecimento das sociedades e das populações” Tais fenómenos de envelhecimento levam ao repensar do lugar das pessoas idosas pois, como afirma a autora, os efeitos vão além de sobrecargas numéricas. “A complexidade é de outra natureza. Satisfação e qualidade de vida são agora os principais requisitos para um envelhecimento saudável e feliz.” (2007:127).

Outro dos domínios que conheceu um progresso notável foi o domínio das tecnologias de comunicação, implicando uma consequente alteração no acesso à informação e à alteração de paradigmas comunicacionais à escala mundial. Tais avanços trouxeram oportunidades extraordinárias de desenvolvimento, mas, mais uma vez, é preciso garantir que todos os cidadãos tenham acesso a essas possibilidades de cidadania digital. Justamente, estas preocupações aparecem traduzidas no Memorando de Aprendizagem ao Longo da Vida (2000:4) quando se defende a necessidade de “providenciar oportunidades de aprendizagem ao longo da vida tão próximas quanto possível dos aprendentes, nas suas próprias comunidades e apoiadas, se necessário, em estruturas TIC”, assumindo-se que “a tecnologia digital está a transformar todos os aspetos da vida dos cidadãos, enquanto a biotecnologia poderá vir um dia a alterar a própria vida” (2000:8).

A Agenda de Lisboa (2000) definiu como meta estratégica que a União Europeia deveria tornar-se na economia baseada no conhecimento mais dinâmica e competitiva do mundo. O século XXI assume deste modo a ideia de que o conhecimento é o principal ativo de uma sociedade funcionando como um recurso económico básico e um meio de produção essencial. Anthony Giddens (2007: 46) refere que “há uns anos atrás, era polémico afirmar a existência da economia de conhecimentos/serviços. Agora aceita-se geralmente que a nova economia é uma realidade e que veio para ficar”.

É preciso, no entanto, ter presente que esta sociedade de conhecimento acarreta riscos e incertezas consideráveis que terão que ser levados em linha de conta nos compromissos socioeducativos a definir. Como alertam Finger & Asún (2003: 112) “a importância cada vez maior da aprendizagem ao longo da vida coincide, quer com uma pluralização e diversificação das necessidades de aprendizagem, quer com a erosão dos

conceitos e instituições que outrora articulavam ideais universais e responsabilidades coletivamente partilhadas”. Também por esta razão, é preciso evitar situações de desigualdade e exclusão no acesso a oportunidades de formação contínua, criando ofertas educacionais inovadoras, contextualizadas e próximas das pessoas e dos seus contextos de vida, promovendo a existência de “redes de aprendizagem para uma sociedade convivial” (Illich, 1970:103).

Como afirma António Cachapuz no Relatório “Estudo Saberes Básicos de todos os cidadãos no século XXI” (2002:22) elaborado para o Conselho Nacional de Educação (CNE), importa “ reinventar do modo como tradicionalmente nos temos relacionado com o conhecimento, relação até há pouco tempo marcada por uma relativa estabilidade e previsibilidade, novas formas de acesso e organização do conhecimento, estratégias inovadoras de aprendizagem no quadro de uma educação para todos e ao longo da vida e, por isso mesmo, envolvendo aprendizagens em ambientes formais, não formais e até informais”.

Não sendo novo, o conceito de educação ao longo da vida, assume assim uma importância renovada no seio da sociedade educativa, obrigando à atualização de conceitos como “educação de adultos” e “educação permanente”, por exemplo.

O tema de educação permanente foi introduzido nos anos sessenta do último século pelo Conselho da Europa (1970: 9), sendo associada a “um padrão de educação global capaz de fazer face ao rápido crescimento das necessidades individuais cada vez mais diversificadas de jovens e adultos, no âmbito da educação da nova sociedade europeia”. Ainda no início dos anos setenta, o Relatório Faure, (*Learning to Be*, da Comissão Internacional para o Desenvolvimento da Educação) publicado pela UNESCO foi determinante no impulso que proporcionou às políticas e atividades no domínio da educação ao longo da vida. “A educação deve ser concebida como um contínuo existencial tão longo como a própria vida” Relatório Faure (1972:233).

Por seu lado, a OCDE, igualmente na década de setenta, lançou a terminologia de “formação contínua”, referindo-se assim à criação e divulgação estratégica de oportunidades educativas disponíveis quando necessárias no percurso de vida de um indivíduo.

Desde o final do século XX que se vêm construindo linhas de pensamento, sobretudo no domínio das estruturas europeias, que elegem a educação para todos como um caminho a trilhar no sentido do desenvolvimento dos povos. Como refere o Relatório Jacques Delors, “parece impor-se cada vez mais o conceito de educação ao



longo da vida, dadas as vantagens que oferece em matéria de flexibilidade, diversidade e acessibilidade no tempo e no espaço. É a ideia da educação permanente que deve ser repensada e avaliada. É que, para lá das necessárias adaptações relacionadas com as alterações da vida profissional, ela deve ser considerada como uma construção contínua da pessoa humana, dos seus saberes e aptidões, da sua capacidade de discernir e agir”. (Delors, 1996:18).

Em termos europeus e no início do século XXI, este continua a ser o rumo assumido oficialmente. A Comissão Europeia definiu, no documento que intitulou “Europa 2020: estratégia para um crescimento inteligente, sustentável e inclusivo”, o rumo de atuação e de crescimento ao longo da presente década. De acordo com este documento, a educação deverá desempenhar um papel preponderante na consecução de tais prioridades tendo sido definidos cinco grandes objetivos (2010:5), pretendendo-se que 75% da população de idade compreendida entre 20 e 64 anos deve estar empregada; 23% do produto interno bruto da UE seja investido em investigação e desenvolvimento (I&D); que os objetivos do milénio em matéria de clima/energia sejam cumpridos; que a taxa de abandono escolar precoce passe a ser inferior a 10% e pelo menos 40% da geração mais jovem possa dispor de um diploma de ensino superior e ainda que 20 milhões de pessoas devam deixar de estar sujeita são risco de pobreza.

Neste entendimento, a Comissão propõe que os objetivos da UE sejam traduzidos em objetivos e trajetórias nacionais” (Europa 2020, 2010: 5). De acordo com o relatório do CNE relativo a 2011, considera-se que Portugal está em condições de alcançar os objetivos definidos. Porém, o mesmo documento refere que “dados os constrangimentos demográficos em Portugal, o cumprimento da meta europeia de 40% de diplomados no grupo etário dos 30-34 anos em 2020 exige um esforço continuado por parte das instituições de integração das novas gerações e de capacidade de captação de novos públicos.” (CNE, 2012: 276).

Como foi dito na introdução, um esforço desta natureza requer compromissos, nacionais e locais, suficientemente amplos e capazes de mobilizar uma pluralidade de atores em torno de dinâmicas sociocomunitárias que permitam assegurar o cumprimento da meta de educação para todas as pessoas.

Na nossa perspetiva, esta exigência interpela de forma muito particular o campo teórico e prático das ciências da educação, onde a Pedagogia Social se insere, reemergindo hoje como um saber educacional especialmente relevante e específico.

### 1.3. Pedagogia Social e Ciências da Educação

A Pedagogia Social corresponde a uma área de conhecimento com larga tradição, sendo tributária, desde logo, do património histórico da própria “pedagogia”, começando pela antiguidade clássica com o projeto educacional associado à *paideia* grega, à formação geral do homem e do cidadão, prolongando-se depois no ideal da *civitas* romana. Estas preocupações continuaram presentes nas sociedades, constituindo uma marca da cultura humanista até aos nossos dias.

Todavia é já no século XIX, na Alemanha, que a Pedagogia Social “nasce” oficialmente, (Baptista, 2008a, 2008b; Carvalho, 2004; Gómez, 2005; Serrano, 2003). Este consenso em torno de uma data e de um local específicos de nascimento prende-se com o contributo de autores como Karl Friedrich Mager (1892-1963), Adolf Diesterweg (1814-1892) e Paul Natorp, (1854-1924).

Como nota Caride Gómez (2005:115), independentemente de qualquer discussão possível sobre a origem histórica da Pedagogia Social, a verdade é que é na Alemanha do século XIX que ela começa a adquirir autonomia disciplinar, iniciando-se assim um processo de consolidação científica que culmina no século XX, o século que o autor citado, remetendo para outros autores, designa mesmo como o século da pedagogia social, tal como o século anterior havia sido considerado o século da pedagogia escolar.

Com efeito, ao longo do século XX a Pedagogia Social foi sendo progressivamente reconhecida como ciência relevante, integrada no currículo académico das grandes universidades europeias, emergindo como resposta a situações de elevada complexidade, ligadas aos desafios de uma sociedade sujeita a fortes alterações económicas, sociais e políticas cujos conflitos exigiam respostas educativas e sociais urgentes num quadro de confiança no poder da comunidade para resolver problemas gerados pelo individualismo e de valorização das estratégias de “ajuda social e educativa” (Serrano, 2003:23).

Mas é sobretudo no quadro da sociedade educativa do século XXI e face às metas civilizacionais anteriormente explicitadas, que a Pedagogia Social vê o seu estatuto epistemológico, académico e profissional renovado e revalorizado. No contexto de uma sociedade que enfrenta o desafio de construir uma cultura social de aprendizagem desejavelmente ampla, o objeto de estudo da Pedagogia Social, tradicionalmente associado à resposta a pessoas e grupos humanos excluídos ou suscetíveis de exclusão, surge naturalmente ampliado.

Na verdade, é todo o campo epistemológico das ciências da educação que se vê assim desafiado, como mostrou Adalberto Dias de Carvalho (1996), sublinhado a importância da revalorização histórica da própria Pedagogia num quadro de transformação paradigmática das ciências humanas em geral e das ciências da educação em particular. Reconhece-se então que objeto destas ciências, como de todas as outras ciências, é um objeto em permanente construção. “A expressão *objeto-projeto* é, assim, a que mais corretamente se adequa à identificação que deve existir entre a dimensão antropossocioteleológica das finalidades e o estatuto epistemológico do objeto, sempre inacabado, das ciências da educação” (1996:129).

As ciências da educação sairão enriquecidas neste processo de renovação, na medida em que a educação do século XXI ganha sentido justamente a partir da sua dimensão socioantropológica ao ligar-se a um processo reflexivo acerca do conjunto de problemas que afetam os processos de desenvolvimento humano. Como recorda Isabel Baptista (2008a:23) a educação não pode ficar fora do debate público sobre a “questão social” e sobre a conceção de perspetivas educacionais diferenciadas e contextualizadas uma vez que o paradigma educacional da educação para todos ao longo da vida implica a reconceitualização de espaços tradicionais.

Em Portugal, o processo de afirmação histórica da Pedagogia Social é relativamente recente, tendo esta área científica adquirido expressão académica já nos finais do século XX e início deste século, salientando-se aqui o contributo particular de Adalberto Dias de Carvalho e Isabel Baptista, autores da primeira obra portuguesa de âmbito nacional explicitamente dedicada a este campo de conhecimento e intitulada “Educação Social, Fundamentos e Estratégias” (2004). A Educação Social constituía, com efeito, o domínio da Pedagogia Social predominante nesta fase. Notando, no entanto, que para os autores em referência, a Educação Social não esgota o campo prático da Pedagogia Social, ao contrário de autores como Juan Carreras (1997:51) que considera a Pedagogia Social como a ciência da Educação Social, entendendo que o objeto da Pedagogia Social corresponde ao estudo e a implementação da educação social. Para além da Educação Social, outro domínio de conhecimento sociopedagógico com expressão significativa em Portugal é a Animação Sociocultural, nomeadamente através do contributo de autores como Américo Peres e Marcelino Sousa Lopes da Universidade de Trás-os Montes.

Citando Isabel Baptista (2008b:15) para quem a Pedagogia Social corresponde hoje a uma ciência que tem como objeto de estudo a aprendizagem social num cenário

de educação “na e com a vida”, pode dizer-se que a Pedagogia Social nasce de uma relação de hospitalidade originária entre a esfera educacional e a esfera da solidariedade social, correspondendo nesse plano a um espaço novo, a um “terceiro lugar”.

Deste modo, situada no campo das ciências sociais e humanas, dentro destas no domínio das ciências da educação, mais especificamente, na Pedagogia (Gómez, 2005) a Pedagogia Social funciona como uma “instância epistemoantropológica que, dinamizando os contributos de diversas ciências humanas, os supera, incutindo-lhes uma unidade transdisciplinar e praxiológica de alcance socioeducativo” (Carvalho & Baptista, 2004:55). Assim, tal como com aconteceu com o vocábulo “educação”, o vocábulo “social” passa a ser valorizado em toda a sua amplitude socioantropológica, de acordo com um universo de sentido que vai além do campo da “exclusão social”.

Citando Paciano Feroso (1994:25), podemos concluir que cabe à Pedagogia Social “fundamentar, justificar e compreender toda a intervenção profissional que os sociopedagogos põem em prática.” O desafio passa então por saber quem são ou quem poderão ser os “sociopedagogos” no contexto da sociedade educativa. Conforme notou Cindy Vaz (2010:12), tendo por base uma investigação sobre os desafios de identidade profissional dos educadores sociais, a Pedagogia Social funciona como um saber matricial dos profissionais que intervêm nas diversas áreas de intervenção social de carácter pedagógico, entre as quais se inserem os educadores sociais.

Na verdade, no nosso País, a Pedagogia Social constitui hoje um saber enquadrador de diversos perfis profissionais, educadores sociais, animadores socioculturais e pedagogos sociais, cabendo-nos neste caso referir a recente oferta de curso de Licenciatura em Pedagogia Social da Universidade Católica (FEP/UCP, 2012-13) e que coroa um processo construído na última década (desde 2004, ano da criação do primeiro curso de Mestrado em Pedagogia Social), através de um projeto integrado que contempla atividades de investigação, formação, publicação, cooperação científica e de prestação de serviços à comunidade. Procura-se aqui fundamentalmente criar respostas que vão de encontro às atuais exigências de intervenção sociopedagógica que se prendem com a mediação sociopedagógica, com a gestão de dinâmicas sociocomunitárias e com a promoção de processos de «aprendizagem ao longo da vida» junto de pessoas de todas as idades. (cf. Documento Pedagogia Social – Licenciatura /1º ciclo, aprovada pela Agência de Acreditação do Ensino Superior em setembro de 2012).

Ao nível das publicações nesta área em concreto, sublinha-se a edição, em maio de 2007, da primeira revista de Pedagogia Social portuguesa, “Cadernos de Pedagogia

Social”, cuja diretora é Isabel Baptista sendo a continuidade editorial anual da garantida pela Universidade Católica. A revista pretende justamente ser um espaço de expressão pública aberto a contributos relevantes e inovadores tanto no plano nacional como internacional.

Como nos lembra José Caride Gómez (2005: 33), a atividade científica não é levada a cabo por sujeitos epistémicos ideais, mas sim por comunidades concretas, organizadas socialmente. No que se refere ao campo da Pedagogia Social, seja na sua dimensão académica ou profissional, importa que estas comunidades sejam comunidades hospitaleiras, abertas às interpelações de carácter interdisciplinar e transdisciplinar. No seguimento do que advogam alguns dos nossos autores de referência, além do mais, é preciso ter em conta que os fatores contemporâneos de complexidade que marcam as trajetórias do quotidiano implicam formas novas de ler a realidade social requerendo para tal “grelhas de análise e de ação alicerçadas num saber científico capaz de integrar o contributo de uma pluralidade de enfoques disciplinares” (Carvalho & Baptista, 2004:59).

Em suma, tendo em referência os ideais consagrados na Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948) e as razões que sustentam o compromisso socioeducacional do nosso século, compreendemos que o universo de estudo das ciências da educação seja substancialmente alargado, convocando nessa medida novos espaços de reflexão e de ação. Recordamos que está em causa a universalização de um direito humano básico que se assume como meio de acesso a todos os outros direitos e é justamente nessa qualidade que deverá ser proporcionado a todas as pessoas, na escola ou fora dela. Por outro lado, as dinâmicas de formação e aprendizagem são fundamentais para a capacitação das pessoas e das comunidades e, como tal, para a construção de respostas sociais inovadoras, solidárias e efetivamente inclusivas. De certo modo, e na sequência do que foi já afirmado pode dizer-se que a ideia de solidariedade é consubstancial à ideia de educação enquanto prática antropológica.

## **Capítulo 2**

### **Desenvolvimento comunitário e laço social**

#### **2.1. Desenvolvimento social local**

Considerando os pressupostos que norteiam o compromisso das sociedades contemporâneas, anteriormente expostos, concluímos que o desenvolvimento educacional é indissociável do desenvolvimento comunitário. Desde logo, e citando Caride Gómez (2007:10), trata-se de reconhecer que não é possível conceber “a educação sem desenvolvimento, nem desenvolvimento sem educação”.

Lembrando ao mesmo tempo que, tal como acontece com a noção de educação, temos em referência uma noção ampla de desenvolvimento humano, considerando que os processos de desenvolvimento humano vão para lá da ordem económica, abrangendo as dimensões ética, sociocultural, ecológica e cívica (Delors, 1996).

A definição de “desenvolvimento comunitário” adotada pelas Nações Unidas (Relatório Progresso Social através do Desenvolvimento Comunitário, 1950) vai justamente nesse sentido, ligando o progresso económico e social à mobilização das comunidades. Convocamos também a este respeito a definição proposta por Ezequiel Ander-Egg (1982:69), segundo a qual o desenvolvimento comunitário corresponde a uma técnica social de promoção do ser humano num quadro de responsabilização coletiva.

Os processos de desenvolvimento comunitário surgem-nos assim num quadro de valorização das dimensões sociais da cidadania, ligadas aos sistemas geradores de bem-estar social reconhecidos como indispensáveis para a satisfação dos padrões de dignidade humana consagrados universalmente e estruturantes do chamado Estado Social. Conforme notou Isabel Baptista (2009:25), remetendo para o pensamento de T.H. Marshall (1893-1981), a cidadania social é distinta ainda que seja indissociável das outras esferas de cidadania, da cidadania política e da cidadania civil na medida em que o exercício efetivo dos direitos civis e políticos dos membros de uma comunidade, como o direito à liberdade pessoal e o direito à participação política só podem ser plenamente garantidos num contexto de bem-estar e de justiça social.

O aprofundamento da democracia passa então pela garantia de condições de acesso dos indivíduos à discussão pública, designadamente por via do investimento no acesso à educação, à saúde e ao trabalho digno, tal como sublinhou Amartya Sen para quem “a exclusão dos direitos económicos e sociais do recinto sagrado dos direitos humanos, deixando que esse espaço fique apenas reservado para outros direitos de primeira geração, não é mais do que uma tentativa, dificilmente sustentável, de traçar uma linha na areia” (Sen 2012:505).

O tipo de investimento em causa convoca a existência de medidas políticas desenhadas na linha de equilíbrio entre o local e o global. Na verdade, “o local representa uma oportunidade excelente para empreender ações significativas de desenvolvimento, sem deixar de ser o lugar onde muitas das tendências macro-sociais se concretizam” (Fragoso, 2005:64). No mesmo sentido, Caride Gómez (2007:90) recorda que o desenvolvimento local representa “um processo de mudança estrutural que procura a sustentabilidade de melhores condições de vida a partir da ação concreta e eficaz das pessoas a nível local e global.”. Também Gabriela Orduna (2000:12) aborda o desenvolvimento local a partir de uma perspetiva social e humana, sustentando que “o desenvolvimento local é aquele processo de melhoria das condições de vida num território concreto, assumido e protagonizado pela população local”.

Ora, assim entendido, o desenvolvimento local terá que constituir-se como um processo coletivo amplamente partilhado. Tal implicará ser enquadrado numa dimensão educativa na qual se aprendem processos de implicação e responsabilização na resolução de problemas comuns. É neste sentido que a educação deixa de ser vista apenas como uma área, entre outras, que contribui para o desenvolvimento, passando a ser encarada como um eixo estruturante do próprio desenvolvimento local, onde se estabelecem relações de proximidade e de convivência solidária.

Na verdade, valorizar a relação humana significa valorizar as pessoas. Uma preocupação bem presente na noção de desenvolvimento que tem vindo a ser objeto de reflexão do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento Humano (PNUD). Atualmente os Relatórios de Desenvolvimento Humano (RDH) são centrados na medição de desenvolvimento a partir do Índice de Desenvolvimento (IDH) que avalia três critérios concretos e com igual valor: longevidade, nível educacional e poder de compra. O PNUD procura, deste modo, enfatizar a centralidade das pessoas. No prefácio do Relatório do Desenvolvimento Humano de 2010 (edição comemorativa de 20 anos de trabalho do PNUD) salienta-se que “é agora quase universalmente aceite que

o sucesso de um país ou o bem-estar de um indivíduo não podem ser avaliados somente pelo dinheiro. O rendimento é, obviamente crucial: sem recursos qualquer progresso é difícil. Contudo devemos também avaliar se as pessoas conseguem ter vidas longas e saudáveis, se têm oportunidades para receber educação e se são livres de utilizarem os seus conhecimentos e talentos para moldarem os seus próprios destinos.” (RDH, 2010:4)

Acolhendo uma vez mais o pensamento de Isabel Baptista (2009:16) na afirmação da “cidadania como um espaço fundamental de realização do humano” no qual se situa o desafio de “uma outra mentalidade e uma outra cultura de responsabilidade social, cívica e política” (Baptista, 2009:17). Tais desafios de cidadania pressupõem o movimento aparentemente contraditório de ampliação de representações que fazemos do mundo globalizado e, por outro lado, de reforço dos movimentos de índole comunitária potenciadores de relações de proximidade.

Como afirma Joaquim Azevedo (2007b:37), a centralidade de políticas de desenvolvimento social numa determinada comunidade não pode ser retida em “análises centro-periferia, nem no balanço entre o desenvolvimento endógeno-exógeno ou na equação localização-globalização”. Elas terão que ter em conta as respostas de proximidade, alicerçadas nas especificidades locais. “Enquanto tudo parece globalizar-se e uniformizar-se, cresce a reação contrária que leva a procurar nos âmbitos mais próximos do quotidiano respostas a perguntas ou problemas que só podem ter resposta desde esta proximidade” (Subirats, 1999:43).

A relação que vem sendo estabelecida entre educação e solidariedade social, de acordo com os pressupostos da Pedagogia Social, inscreve-se nesta linha de pensamento, justificando, neste caso, a opção que nos levou a inscrever a noção de desenvolvimento social local na noção, a nosso ver mais ampla, de desenvolvimento sociocomunitário, seguindo a este respeito a aceção de “desenvolvimento comunitário” sugerida por Hermano Carmo (1999: 77), considerando que ela se refere aos processos tendentes a criar condições de progresso económico e social para toda a comunidade, contando para tal com a participação ativa da sua população e a partir da sua iniciativa.



## 2.2. Territórios e comunidades

Conforme vimos, a propósito da relação entre educação e desenvolvimento social local, categorias como “território” e “comunidade”, aqui utilizadas intencionalmente no plural, surgem em especial evidência numa perspectiva de intervenção educacional sociocomunitária. Desde logo, esta perspectiva comporta uma dimensão teórico-prática que obriga a ter em consideração as especificidades territoriais numa lógica de valorização do território como princípio de inteligibilidade e de ação (Azevedo & Baptista, 2010:40).

Justifica-se assim a responsabilidade educadora das próprias cidades, comunidades e territórios, segundo lógicas de cooperação entre diversos atores sociais. Como refere Joaquim Azevedo (2007b:11) “a cidade, como comunidade humana em construção pode conferir outra pertinência e relevância educativa ao ensino e pode conferir novos significados ao ato de conhecer, contextualizando-a, dando-lhe outros sentidos e atribuindo-lhes um leque diverso de utilidades sociais e humanas.”

Estamos pois perante uma visão próxima daquela que é defendida pelo movimento das Cidades Educadoras, nascido em Barcelona em 1990. No preâmbulo da Carta das Cidades Educadoras de 1990<sup>4</sup> recorda-nos que “hoje mais do que nunca as cidades, grandes ou pequenas, dispõem de inúmeras possibilidades educadoras, mas podem ser igualmente sujeitas a forças e inércias deseducadoras. De uma maneira ou de outra, a cidade oferece importantes elementos para uma formação integral: é um sistema complexo e ao mesmo tempo um agente educativo permanente, plural e poliédrico, capaz de contrariar os fatores deseducativos”.

Para além da vocação educativa dos lugares, sublinha-se assim o dever da Cidade na promoção de uma amplitude de índole cidadã e participativa. “A cidade deverá encarar as oportunidades de formação de modo global. O exercício das competências em matéria educativa será levado a cabo dentro de um contexto mais amplo de qualidade de vida, de justiça social e de promoção dos seus habitantes.” (Carta das Cidades Educadoras, 1990).

Reconhece-se assim que as cidades e as comunidades possuem um capital social e humano muito precioso, conferindo densidade socioantropológica aos territórios. Na verdade, falar de territórios é falar de lugares com identidade, de lugares detentores de

---

<sup>4</sup> A Declaração de Barcelona data de 1990 tendo sido atualizada, pela Declaração de Génova em 2004.

caraterísticas muito próprias onde a vida social se manifesta. Os lugares antropológicos constituem-se assim como lugares onde a “singularidade dos objetos, singularidade dos grupos ou das pertenças, recomposição de lugares, singularidades de todas as ordens que constituem o contraponto paradoxal das operações de estabelecimento de relações, de aceleração e de deslocalização demasiado rapidamente reduzidas e resumidas por vezes por expressões como homogeneização ou mundialização da Cultura” (Augé, 1994:73).

Por outro lado, os lugares antropológicos, sendo eminentemente relacionais por definição, são lugares abertos ao exterior, numa lógica de articulação necessária entre dimensões locais e globais. Considerada nesta perspetiva, a noção de território implica a valorização das comunidades de base, enquanto contextos relacionais potenciadores de inteligibilidade e de participação, conforme sublinha Ander-Egg (1982:25) para quem comunidade é "um agrupamento organizado de pessoas que se entendem como unidade social, cujos membros participam de alguma característica, interesse, elemento ou função comum, com consciência de pertença, situadas numa determinada área geográfica na qual a pluralidade das pessoas inter-aciona mais intensamente entre si que noutro contexto".

No mesmo sentido, Caride Gómez (2007:132) refere que “comunidade, como conceito, designa uma entidade social e espacial determinada por um território e pelos seus habitantes, por uma estrutura social e códigos culturais singulares.” Essa singularidade cultural confere uma identidade específica a cada território, justificando, consequentemente, a sua pluralidade. Conforme nota por sua vez António Fragoso (2005:26) “a diversidade de elementos, definições, interpretações e sentidos que comunidade possui faz com que seja pouco menos que impossível descobrir uma conceptualização unificada do termo.”

Os territórios são, pois, caracterizados distintivamente em função do seu património humano, cultural e comunitário. Os territórios, tal como as comunidades que os sustentam, surgem deste modo como realidades heterogéneas e dinâmicas, como construção histórica, portanto.

Enquanto unidades sociais vivas, as comunidades interagem com o seu exterior, ou seja, terão que ser comunidades hospitaleiras e aprendentes. Acolhemos neste sentido a noção de comunidade ética tal como é defendida por Zygmunt Bauman, (2003:68), considerando que as comunidades são tecidas de compromissos de longo prazo, de direitos inalienáveis e obrigações inabaláveis, que, graças à sua durabilidade

prevista (e institucionalmente garantida), podem ser considerados como variável do planeamento estratégico. Ainda segundo o mesmo autor, (Bauman, 2003:134), são os compromissos que fazem de uma comunidade uma comunidade ética alimentada a partir da partilha e do cuidado mútuo. Torna-se nessa medida importante tentar entender “o comportamento dos indivíduos que compõem a população, as relações que instauram entre si e com indivíduos externos, a formação de grupos sociais, movimentos, instituições, organizações, às ligações de complementaridade ou de competição existentes entre todas as entidades” (Mela, 1999:14).

Como afirma Joaquim Azevedo (2007b:32) “o grande tesouro de uma comunidade está no seu capital humano e social, na forma como os seus membros se relacionam e se valorizam mutuamente”. As comunidades constituem-se assim como lugares relacionais por excelência convocando formas de organização local que possam ajudar a dar expressão e a tirar partido dessa dimensão relacional. Sobressaem neste contexto as chamadas “redes sociais”, entendidas neste caso como “redes de atores sociais” e nessa medida são distintas das redes virtuais, situando-nos assim na linha de pensamento de autores como Lemieux e Ouimet (2008), Caride Gómez (2005); Caballo e Villar (2001), Hannerz (1985), Mela (1999).

De acordo com Alfredo Mela (1999), “uma das primeiras referências que encontramos sobre o conceito rede social data de 1954 e é atribuída a John Barnes. Uma conceção que nos convida a imaginar: “uma série de pontos, alguns dos quais unidos por linhas. Os pontos representam os indivíduos ou, por vezes, grupos, e as linhas indicam que as pessoas agem entre si”. Estes pontos de ligação denominam-se “nós” e referem-se aos atores presentes na rede – individuais ou coletivos, por sua vez as linhas representam a existência de uma relação entre atores.

Neste sentido, as redes podem ser caracterizadas em função dos seus pontos de ligação específicos, a partir da posição dos diversos atores e do tipo da relação estabelecida entre eles. Nomeadamente à densidade das suas relações, aos laços sociais existentes e potenciados. Desse modo, podemos falar em “laços fortes” e “laços fracos” Baptista (2009:23). Elizabeth Bott (1976) distingue entre redes de “malha estreita” (*close-knit*), aquelas onde existem muitas relações entre os membros, e redes de “malha frouxa” (*loose-knit*). Um indicador de espaço-temporal também pode ser utilizado correspondendo, de acordo com a natureza da interação, a uma rede contínua – a rede funciona em co-presença e tende a estar contida num espaço geográfico local – ou a uma rede descontínua – a rede funciona entre atores em espaços não contíguos.

Salientamos aqui um contributo de Wellman e Berkowitz (1991:4) que afirma que “as estruturas sociais podem ser representadas como redes – como conjuntos de *nós* (ou membros do sistema social) e conjuntos de *laços* que representam as suas interconexões. Esta perspetiva tem a virtude de obrigar a dirigir o olhar dos analistas para as relações sociais e liberta-os de pensarem os sistemas sociais como coleções de indivíduos, díades, grupos restritos ou simples categorias. Usualmente, os estruturalistas têm associado «nós» com indivíduos, mas eles podem igualmente representar grupos, corporações, agregados domésticos, ou outras coletividades.

Neste sentido, falar de redes de atores sociais significa dar atenção ao papel dos próprios “atores” e das suas formas de participação comunitária. As noções de “desenvolvimento comunitário” e de “laço social” surgem desse modo como noções centrais e indissociáveis, justificando intervenções territoriais amplamente democráticas e apoiadas na participação motivada dos atores.

### **2.3. O papel dos atores – pessoas e instituições**

Em alinhamento com os pressupostos de natureza conceptual já explicitados, recorremos à expressão “atores sociais” para designar indivíduos e instituições, considerando que “todos os atores sociais – todos os cidadãos – são detentores de um saber relevante para o processo de desenvolvimento social da sua cidade ou comunidade, tanto ao nível da identificação de problemas como da ponderação de soluções (Azevedo & Baptista, 2010). Trata-se, pois, de valorizar a participação dos atores e a sua relação com os diversos sistemas sociais que configuram as dinâmicas comunitárias.

Neste sentido, a noção de ator surge associada à noção de participação, reconhecendo que todos os sujeitos-atores possuem o direito e o dever de participar ativamente na dinâmica de desenvolvimento da cidade que habitam. O que, ao mesmo tempo, significa admitir que nenhuma pessoa, nenhuma instituição, nenhuma entidade política ou nenhuma autoridade profissional, detém um saber completo e exclusivo sobre uma dada realidade partilhada. Só através do diálogo, do debate e do confronto de ideias, é possível obter visões globais e concertadas e, acima de tudo, mobilizadoras.

Contudo, como alerta Miguel Santos Guerra (2011:201-202), há que estar atento para alguns dos equívocos ou riscos que podem ameaçar o direito e o dever de participação, tais como:

- *A participação imposta* - não se pode obrigar ninguém a ser participativo. A participação deverá resultar sempre de uma motivação autêntica.
- *A participação artificial ou participação enganadora* – quando há apelo à participação mas sem esperar qualquer contributo por parte dos cidadãos. Quando, na realidade, já está tudo decidido.
- *A participação formal* – aquela que responde apenas a imperativos de ordem legal e que, como menciona o autor em referência, muitas vezes corresponde à morte da verdadeira participação.
- *A participação irreal* - aquela que remete apenas para questões de menor importância ou inconsequentes.
- *A participação sequestrada* - quando a participação está condicionada, refém, de determinadas lógicas de poder.
- *A participação ridicularizada* – quando a discussão está já totalmente predeterminada por quem, na verdade, detém toda a informação, tratando-se apenas de uma encenação ou “paródia democrática”.
- *A participação oferecida* – quando a participação surge como uma concessão, uma oferta magnânima, e não como direito e dever. “Quando entendida como uma dádiva, os níveis de participação flutuam de acordo com o estado de ânimo e da vontade de quem a concede. A qualquer momento pode, inclusive, retirá-la” (Santos Guerra, 2011: 202).

Concluimos então que a participação na vida democrática carece de alguns cuidados, de alguma preparação, portanto. Convoca-se assim, mais uma vez, o lugar da educação nos processos de desenvolvimento local como condição necessária à capacitação de todos os atores para o exercício de uma cidadania ativa e esclarecida. Uma educação concebida e vivida como prática de convivência solidária.

Na ordem do local importa assumir “um projeto educativo que valoriza a diversidade sociocultural, ao mesmo tempo que aposta na reanimação da cultura: encontro, relação, convivência, festa, alegria, fantasia e comunicação.” (Peres, 2000:67). Até porque a forma como percebemos o outro, comunicamos, reagimos e interagimos é assente em significados construídos para interpretar o mundo e na relação estabelecida com os outros: logo assenta em cultura e sociabilidade. Gimeno Sacristán afirma (2003: 136) neste contexto, que a cultura é “a base de um forte vínculo social que nos aproxima daqueles com quem partilhamos as representações do mundo”.

As relações de convivência e de solidariedade, sendo produtoras de “laço social”, constituem vetores fundamentais de inclusão e de coesão, logo de cidadania social. Por outro lado, é preciso ter em conta a relação orgânica que existe entre laço social e aprendizagem, entre acolhimento de alteridade e produção do novo (Baptista, 2009:17-18). Escapar do isolamento, não só é importante para a qualidade de vida humana, como também pode ser uma poderosa contribuição que nos ajudará a compreender e a responder a outros tipos de privações que os seres humanos sofrem.” (Sen, 2012:542).

Privilegiamos neste sentido a expressão “laço social” em relação à expressão de “capital social”, considerando que a utilização da primeira expressão nos remete para os modos de relação humana enquanto a segunda expressão acaba por ser remeter para os fins utilitários dessa mesma relação.

Conforme sublinham autores como Amartya Sen, conceitos como o de capital humano ou capital social associados à teoria do capital humano, situada historicamente no *fordismo*<sup>5</sup> tende a gerar projetos educacionais fundamentalmente orientados para critérios de produtividade. Como nos recorda José Caride Gómez (2007:21), a “educação, a saúde e a formação passariam a ser atos económicos, ou seja, estariam em pé de igualdade com fatores capital e trabalho do crescimento económico”. A este

---

<sup>5</sup> No início do século XX, Henry Ford (1863-1947) concebeu um sistema rígido e verticalizado de produção em massa intimamente ligado com processos de consumo em massa que mudaram os paradigmas sociais da época.

propósito também Roberto Carneiro (2004:164) denuncia o primado do “investimento em *capital humano*” como motivador de enormes erros de política educativa. Realça-se assim que “a excessiva orientação utilitária dos fins da educação representa uma atrofia inaceitável do seu escopo mais nobre, o qual deve compreender preocupações mais vastas de *desenvolvimento* em que se contêm objetivos irredutíveis de progresso humano e social”.

A primeira utilização contemporânea da expressão capital social é de Pierre Bordieu, filósofo que apresentou o conceito enquanto um “agregado dos recursos efetivos ou potenciais ligados à posse de uma rede de relações mais ou menos institucionalizadas de conhecimento ou reconhecimento mútuo” (Bordieu, 1996:248). A proposição central desta teoria é que as redes de relacionamento são um importante recurso no desenvolvimento social e proporcionam aos seus membros um capital coletivo.

Na afirmação de Janaina Macke (2010: 840), “grande parte desse capital está relacionado às redes de conhecimento e reconhecimento mútuo, as quais envolvem sentimentos de gratidão, respeito e amizade”. A mesma autora refere a centralidade do conceito defendendo que o capital social é uma das dimensões necessárias para se entender o desenvolvimento das comunidades com elevado capital relacional, concluindo que nestes casos:

- A cidadania implica direitos e deveres iguais para todos;
- As relações são horizontais e de reciprocidade e as relações de verticalidade são pouco presentes;
- As lideranças assumem responsabilidade pelos cidadãos;
- Há uma ampla participação cidadã nas formas de governo;
- Prevalece o espírito público entre cidadãos;
- Predominam as relações de confiança.

Tendo estes argumentos em referência, consideramos que a noção de “capital social” poderá ser enriquecida ao integrar os valores de centralidade relacional e de solidariedade social abrangidos pela noção de “laço social”.

Tal como defende Isabel Baptista (2005:107), assumir uma perspectiva de desenvolvimento local focada na participação motivada e qualificada dos atores implica levar a cabo práticas de intervenção plenas de sentido antropológico, lembrando que o que verdadeiramente define a condição humana é essa ligação de interdependência. Ou, como notou Hannah Arendt (2005:61), “viver e agir juntos revela-se, nos dois casos, como a única possibilidade humana em que a força, dada pela natureza, se pode desenvolver em poder. É assim que os homens, apesar da sua força, permanecem sem poder no isolamento.” É preciso então promover dinâmicas sociais potenciadoras de sentido antropológico, de reconhecimento mútuo e de laço social.

Citando a este respeito Alain Touraine (2005:239) “não há comunicação possível sem reconhecimento das diferenças que existem entre os atores reais.” Importa, pois, encontrar formas de qualificação e capacitação dos atores de modo a potenciar a sua participação nas diferentes esferas de vida.

Concluimos então que, constituindo um direito potenciador do acesso a outros direitos, a educação desempenha um papel fundamental na capacitação das pessoas e das comunidades, convocando novas lógicas de regulação política, potenciadoras de uma participação cidadã, esclarecida e qualificada.



## **Capítulo 3**

### **Desenvolvimento territorial e regulação sociocomunitária**

#### **3.1- Princípios de regulação sociocomunitária**

Como vimos, funcionando como lugares de participação cidadã, os territórios ganham dimensão social e comunitária, mas sem que tal implique a opção por lógicas herméticas ou redutoras de territorialização, fazendo a apologia do que Alain Touraine (2005:25) classifica como “obsessão identitária dos comunitarismos”. Importa nesse sentido, e antes de mais, considerar os princípios de ordem axiológica inerentes a uma regulação sociocomunitária orientada por valores de proximidade, hospitalidade e de solidariedade.

Recorrendo a uma definição de Natércio Afonso (2004:34), entende-se por regulação o conjunto de mecanismos, de um dado sistema, (normalmente sobre a forma de normas e regras) definidos para ajustar a ação às finalidades elencadas. Neste sentido, e ainda segundo o mesmo autor, a regulação diz respeito ao “conjunto dos dispositivos e procedimentos que, numa determinada sociedade, moldam a provisão coletiva e institucionalizada da ação educativa, em função dos valores sociais dominantes”. Por sua vez, João Barroso (2005:44) chama regulação ao “modo como são definidas e controladas as orientações, normas e ações que asseguram o funcionamento do sistema educativo e, em particular, o papel que o estado e outras instâncias ou agentes sociais têm neste processo”.

No seguimento do que defendem os autores citados, recordamos que em Portugal, a utilização desta terminologia está ligada ao objetivo de atribuir um estatuto diferente a ação do Estado segundo uma lógica mais descentralizada de políticas públicas que implica a redefinição de papéis dos vários agentes socioeducativos. Tal implicará a ocorrência de transformações concretas no âmbito da regulação, até porque esta é vista como “uma função essencial para a manutenção do equilíbrio de qualquer sistema, físico ou social. É ela que permite ao sistema através dos seus órgãos reguladores, identificar as perturbações, analisar e tratar as informações relativas a um estado de desequilíbrio” (Barroso, 2005: 64).

Numa linha de descentralização, Carlos Estevão (2004:48) destaca que desde a última década do século XX se assiste a uma tendência adaptativa “na tentativa de abandonar um modelo de regulação burocrática, parece estar a adotar uma regulação fundamentalmente modernizadora e gerencial que, a nível normativo, se manifesta não tanto na obrigação de meios, mas na obrigação de resultados e eficácia”.

Também a este propósito Elizabete Ferreira (2012, 39-50) analisando os diferentes modelos de regulação configuradores do sistema escolar conclui que face ao modelo burocratizado e do Estado ou ao modelo que tende a aproximar-se do mundo empresarial e do mercado, é necessário construir esquemas de mediação democrática que permitam equacionar o princípio da regulação com os princípios da emancipação e da autonomia em educação. O que nos conduz à necessidade de aprofundamento dos processos de democratização. Ou seja, importa que as transformações no papel regulador do Estado decorram de um “projeto crítico e democratizante”, onde o controlo democrático possa estar nas mãos dos próprios atores afetados pelas decisões educativas” (Estevão 2004:48).

Esta perspetiva leva-nos a considerar o carácter dinâmico e construtivista da própria regulação, segundo um paradigma de proximidade assente no respeito pela participação dos diferentes atores. Como afirma Joaquim Azevedo (2009:13) é na capacidade inovadora de pensar modelos de regulação partilhada que reside a “regulação real, a que ocorre em cada momento histórico e em cada sociedade, advém de um equilíbrio momentâneo, sempre instável e inacabado, resultante do confronto de variadas regulações e fontes de regulação” (Azevedo, 2009:13).

Estamos, então, perante múltiplas formas de regulação que se vão combinando a partir da capacidade de participação e da criação de compromissos entre diversos intervenientes. Neste sentido, João Barroso (2005: 64) explica que “mais do que falar de regulação seria melhor falar de multiregulação” como a que dá lugar a um conjunto de reajustamentos resultantes de “interesses, estratégias e lógicas de ação de diferentes grupos de atores, através de processos de confrontação, negociação e recomposição de objetivos e poderes”.

Por seu lado, Jean Daniel Reynaud (2003) recorre a um conceito de regulação autónoma no qual encontramos mais um modo de dar ênfase aos mecanismos de auto-organização e mobilização de atores socioeducativos de uma comunidade no combinar de tensões, conflitos e equilíbrios momentâneos que são também, e si mesmo, indício de

movimentação em direção a um estado diferente. É neste sentido e com o mesmo autor que ser fonte de regulação é ser ator social e querer sê-lo é procurar legitimidade.

Neste alinhamento, Joaquim Azevedo (2009:19) propõe ainda a terminologia de «regulação de conjunto» recordando que a equação principal reside na capacidade de desenvolver novas relações de poder e de cumprimentos de objetivos socioeducativos “já não uns à custa dos outros, mas uns com os outros, estabelecendo-se lentamente formas de partilha, de cooperação e compromisso (...) que favoreçam os ganhos de todas as partes envolvidas e a satisfação dos objetivos do bem comum”.

Em suma, sejam quais forem as palavras escolhidas para classificar estes processos de regulação, parece existir um certo grau de concordância de que existe um conjunto de tensões entre atores cujo equilíbrio (mesmo que instável) só ganha sentido se conseguido a partir de participação comprometida, democrática e solidária.

Ou seja, é sobretudo a apropriação da dimensão relacional, subjetiva e afetiva, em articulação com o sentido de pertença a uma rede de relações de solidariedade profunda que está em causa numa perspetiva de regulação democrática

Neste entendimento e em coerência com o que o alinhamento concetual que vem sendo seguido, perspetivamos a regulação sociocomunitária segundo valores de autoria, de proximidade, de hospitalidade e de liberdade. Importa então que as comunidades locais se assumam como espaço de desenvolvimento de verdadeiras culturas sociais de aprendizagem, alicerçando os processos de capacitação subjetiva das pessoas em “lugares de solidariedade ativa onde seja possível partilhar memórias, sonhos e afetos, funcionando como “hóspedes uns dos outros” que o mesmo é dizer como «aprendentes uns dos outros» ao longo da vida” (Baptista, 2010:37).

Esta exigência ético-política coloca em vidência o valor de “compromisso” (Barroso, 2005:79). Neste caso, um compromisso ou uma promessa conjunta em torno de práticas de regulação que estimulem “a cidadania livre, ativa, solidária e que não a iniba, abafe e apenas controle” (Azevedo, 2009:31). Ou como refere Licínio Lima (2012:19) “a governação democrática da educação permanece uma tarefa bem mais decisiva, e legítima, do que a produção de doutrinas pedagógicas oficiais e a sua imposição administrativa, seja de que signo for”.

As práticas de mediação social, concebidas como práticas de mediação sociopedagógica, terão um papel importante a desempenhar neste sentido, conforme se refere no ponto seguinte.

### 3.2- O papel da mediação sociopedagógica

Valorizando processos de regulação sociocomunitária articulados e coordenados, assentes na mobilização dos atores sociais, importa entender como se tecem as interações entre diferentes interesses, diferentes racionalidades, diferentes poderes e diferentes estratégias. Surgem neste contexto as práticas de mediação sociopedagógica enquanto estratégias que visam a promoção de lugares de encontro e de comunicação entre os diversos protagonistas em ação.

Conforme defende Américo Peres (2010:22) “é possível dar um novo rosto à educação e reconstruir uma escola/comunidade diferente, na qual, o ensino e a educação valorizam o pluralismo cultural e lutam pela justiça social (...). Desta forma é imperioso repensar o papel da Escola Pública e a ação dos educadores, professores e mediadores sócio-pedgógicos, tanto na perspetiva ética e política, como na técnica e profissional”.

Tradicionalmente, associou-se o termo “mediação” a modalidades de resolução de conflitos entre partes, cuja eficácia é baseada na “reorganização da cena conflito que ocorre em um lugar reconhecido pelos atores como independente, presença de uma terceira parte neutra - um mediador - o assistente de acordo com um conjunto de regras compartilhada por todos os participantes” (Luison e Valastro, 2004:3). Na afirmação de Ana Oliveira e Carla Galego (2005:27), “a mediação mobiliza um projeto de restauração de laços sociais, sustentando modalidades alternativas de gestão de relações sociais, tornando-se um processo comunicacional de transformação do social e uma requalificação das relações sociais”.

Em Portugal, e de acordo com Ana Oliveira e Carla Galego (2005:21), a mediação surgiu no início da década de noventa do século XX como uma área de intervenção para contextos multiculturais e “ligada ao termo negociação, sendo nessa medida assumida como um recurso fundamental para o desenvolvimento social cujo processo implica a utilização de uma terceira pessoa – o mediador”. Nesta dimensão, a mediação surge como variante de negociação ou meio de procura de acordo em que as pessoas envolvidas são ajudadas por um especialista que orienta o processo como defende José Vasconcelos Sousa (2002). Nesta conceção resolutiva são identificáveis três princípios de ação:

- A neutralidade do mediador;

- A confidencialidade por parte de todos;
- A voluntariedade das partes.

Tal como acontece com o termo mediação, o aparecimento formal da figura de mediador em Portugal está ligado à criação dos territórios de intervenção prioritária (TEIP), terreno onde a emergência de tensões multiculturais parecem ganhar evidência em contexto educativo de âmbito escolar. No domínio socioeducativo, o Programa ESCOLHAS<sup>6</sup> recorreu, desde uma fase muito inicial aos mediadores.

Em 2000, o Alto Comissariado para a Imigração e Minorias Étnicas (ACIME) emitiu um parecer no qual se defende o alargamento das práticas de mediação a todas as áreas onde haja necessidade de implementar diálogo e inclusão social. No relatório do ACIME (2002:54) destaca-se que “a experiência tem demonstrado que a existência de diferentes códigos culturais, quando conjugada com situações de exclusão social prolongada, exige formas ativas de promoção do diálogo intercultural se quisermos promover a inclusão e maior coesão social”. A resolução do conflito parece deixar de ser o domínio exclusivo passando as práticas de mediação a dedicar-se, muito mais substancialmente, à promoção de inclusão social das minorias e dos excluídos. É neste contexto que a figura de mediador sociocultural ganha sentido tendo a sua emergência sido favorecida pela lei 105/2001 enquanto normativo legal que estabeleceu o estatuto do mediador sociocultural.

Como notou Roberto Carneiro (2004: 9), “a mediação tem vindo a ganhar rosto e presença como uma poderosa arma na luta contra o preconceito e a intolerância” defendendo como tal que “a aposta na função mediadora significa a recusa da inevitabilidade do confronto sem solução, a rejeição da pandemia do ódio como resposta à crescente mobilidade de pessoas e de ideias, a negação da relatividade dos direitos humanos”.

Constata-se, no entanto, que o reconhecimento da relevância das práticas de mediação social não parece ainda encontrar a devida tradução no plano académico, ao

---

<sup>6</sup> O ESCOLHAS é um programa criado em janeiro de 2001 e gerido pelo Alto Comissariado para a Integração e Diálogo Intercultural - ACIDI - que visa promover a inclusão social de crianças e jovens provenientes de contextos socioeconómicos vulneráveis.

nível da oferta formativa. Ana Vieira (2011:272) refere, a partir da reflexão do estudo acerca de mediação sociopedagógica a as práticas educativas a esta temática associadas, que dos 161 cursos de Ensino Superior analisados apenas 28 destes remetem, no seu plano de estudos, para a mediação, mediação sociocultural ou sociopedagógica. A autora concretiza, porém que a área das Ciências da Educação é a que mais parece investir na mediação uma vez que dos 23 cursos analisados, 6 têm ligação reconhecida à mediação. Mas mais do que percentagens “ o mais significativo a referir é a amplitude dada à mediação elevando-a para além da mediação para a resolução de conflitos, apostando na formação de profissionais capazes de promover e desenvolver projetos inclusivos” (Vieira, 2011:273).

Em suma, perspectivado no âmbito sociopedagógico, este conceito sofre um processo de ampliação de sentido, passando a integrar práticas sociais direccionadas para a construção de laços novos e não apenas para a sua reconstrução.

Em todo o caso, podemos dizer que existem princípios comuns associados ao termo mediação. Jennifer Beer e Eileen Stief (1997:173) são as autoras de um modelo de mediação que integra sete etapas distintas: declaração, tempo, (a abertura ininterrupta para falar com cada pessoa), partilha (argumentação e debate), agenda (de discussão e resolução), construção do acordo, escrita do acordo e encerramento. Jacqueline Morineau (1998: 32) é autora de um modelo baseado na sociedade italiana que integra três etapas: teoria, crítica e catarse. De acordo com a autora, a mediação permite ao homem o confronto com o seu destino de modo a trabalhar a paz consigo mesmo, com os outros e com o mundo. Jean-Louis Lascoux (2001:135) fala de um modelo de seis etapas que integra a mediação no domínio familiar. Em suma, um conjunto de propostas tem sido produzido nestes últimos anos.

Jan Marie Fritz (2004:11-14) elenca um número significativo de “mediações” concebidas num entendimento democrático ou de adesão voluntária e que apresentamos de modo resumido e explicita-as dirigindo o olhar para as estruturas de procedimento. Assim, de acordo com a autora, a mediação pode ser:

- Centrada nos participantes.

Esta abordagem defende a utilização de um modelo por etapas focando a ação no que as partes definirem como objetivos resolutivos através do processo de mediação. O mediador atua, neste contexto como facilitador.

- Orientada para uma solução.

Abordagem orientada por etapas onde o mediador, mais do que um facilitador, surge aqui como parte da solução. A solução tem que ser acordada por dois grupos em oposição ou conflito mas o mediador também tem uma palavra acerca da mesma.

- Transformadora.

O conflito e respetiva resolução assumem menos importância que a mudança das partes. O modelo pressupõe o mediador como facilitador e está associado a uma visão comunicativa / social conflito humano.

- Narrativa.

Na qual o mediador trabalha com ambas as partes no sentido de construir uma “história” do conflito no sentido de a rescrever. É uma abordagem ligada ao pensamento pós-moderno no qual não se concebe uma realidade objetiva, mas múltiplas realidades.

- Processo Integrado Humanista.

Esta abordagem em particular é frequentemente baseada numa conceção particular da teoria humanista. Assenta na possibilidade de escolha individual e livre, na competência cultural e no respeito pela diferença. O mediador, neste processo em concreto, embora se situa entre os grupos a mediar, adota uma posição reflexiva que impõe uma avaliação contínua da relação entre as partes e destas com o próprio.

Assistimos então a uma evolução de uma perspetiva reducionista do ponto de vista conceptual que identifica a mediação social como um ato de natureza meramente negocial para uma perspetiva pedagógica, próxima de Américo Peres (2010:18), evocando a “pedagogia de convivência” defendida por Xesus Jares, como uma prática educadora que “estabelecesse pontes entre as partes e, ao mesmo tempo, criasse relações humanas solidárias. Esta pedagogia da convivência aposta na criação de espaços e

tempos de reflexão sobre os problemas da condição humana, bem como na afirmação da hospitalidade e no respeito pela alteridade dos seres humanos”.

Ou seja, mais do que a resolução ou melhoria do que já existe, a mudança positiva que se procura promover no âmbito da intervenção pedagógica visa a criação de laços novos, de acordo com uma visão positiva sobre o humano.” (Cachada, 2008:3). Como já referimos, Roberto Carneiro (2005) recusa ver a mediação no quadro da inevitabilidade do confronto e como sinónimo do valor do método negocial entre partes que se respeitam e que aceitam dialogar de igual para igual. Estamos assim perante uma modalidade de regulação social, promotora da emancipação e da coesão social. Situada no domínio socioeducativo, a mediação é um meio de educação para a participação das novas gerações na construção da democracia e de educação para a paz (Jares, 2007).

Na mesma linha, Ana Silva (2010:120) defende que de acordo com as “características da sociedade atual, a (re)conceptualização das práticas de mediação e a recetividade das sociedades contemporâneas a este tipo de intervenção social têm feito com que a mediação, enquanto conceptualização teórica e prática socioprofissional, venha conhecendo uma expansão crescente”.

As práticas de mediação orientam-se, assim, no sentido da coesão social, procurando “agitar espaços ou tempos adormecidos, parados ou separados, buscando intersecções, encontros e contributos. Não pode situar-se no meio, deve antes procurar encontrar-se com a maior diversidade possível de lados de modo a conseguir algum vislumbre da maravilha que é a diversidade humana” (Cachada, 2008: 5).

Assim entendida, a mediação social poderá, como afirma Jean-François Six (2001) ser a inovação social e política que estará no coração da vida dos futuros seres humanos, dado que visa potenciar a comunicação «criando lugares», isto é, espaços de conexão e cooperação entre atores, pessoas e instituições.

Trata-se de tentar ligar pessoas e instituições numa conjugação de diversas áreas de intervenção que interagem entre si – saúde, educação, formação, ambiente, cultura, ação social, trabalho e lazer. Neste constante movimento de ligação entre atores, a figura do mediador ganha uma nova dimensão prática, funcionando como um agente de mudança sustentada, criativa e inovadora.

Adotando uma expressão do autor citado, Jean-François Six (2001:31), podemos dizer que a mediação é “filha da fraternidade”, dado que visa promover a confiança recíproca entre instituições e atores sociais de uma comunidade, funcionando



simultaneamente como “técnica e como arte, sobretudo uma arte, mas uma arte que requer muita paciência e muita técnica.”

À luz destes pressupostos, estamos diante de um desafio ético e pedagógico mas também perante um desafio político, considerando concretamente as exigências de mediação social que se colocam no domínio da organização e gestão de dinâmicas sociocomunitárias.

### **3.3- Modelos de organização e gestão.**

O conceito de organização, de acordo com Licínio Lima (1998:39) “conduz-nos a um universo de inúmeras definições, pontos de vista e quadros conceituais”. Ao longo do século XX, o processo organizacional das instituições sofreu significativas alterações que são categorizadas pela teoria das organizações em três grandes distinções: teorias clássicas; teorias comportamentalistas, teorias pragmáticas.

A partir da análise da obra de Chivenato (2010), entendemos que as teorias clássicas datam do início do século XX e são contemporâneas do desenvolvimento das grandes indústrias. Todas as teorias produzidas nesse período pretendem definir as regras teóricas de organização no sentido de aumentar a produção. As principais referências iniciam-se com Frederick Taylor (1856-1915) com a Teoria da Administração Científica do Trabalho. Henry Ford foi o primeiro a adotar, em grande escala e com sucesso, os princípios organizativos do “taylorismo” de tal modo que a época a que no referimos ficou conhecida na História como o “Fordismo” (Chivenato, 1998). Henry Fayol desenvolveu a teoria de Taylor numa perspetiva global, no livro “Teoria Geral da Administração” que publicou em 1916 e que procurava, sobretudo, promover o sentido da organização como um todo.

Max Weber (1864-1920) ao contrário dos seus antecessores, não era gestor profissional, mas sim um académico (sociólogo) alemão que procurou aplicar às organizações o seu método de análise. O mesmo consistia na definição de um tipo ideal de organização, uma organização racionalizada em que existe predeterminação total a todos os níveis. (Chivenato 1998).

De acordo com o pensamento de autores como João Formosinho (1984), João Barroso (2005), Carlos Estevão (1994), o modelo Burocrático da Organização de Weber

parece ainda ter algumas marcas presentes na análise dos modelos de organização em Educação. As suas principais linhas identitárias são:

- A avaliação e seleção dos funcionários;
- Remuneração regular dos funcionários
- Carreira Regular dos funcionários;
- Separação da propriedade do cargo;
- Divisão do trabalho;
- Hierarquia da autoridade.

De acordo com João Barroso (2005) o modelo burocrático-racional, na sequência do trabalho de Max Weber, constituiu uma referência dominante para as investigações em Educação até aos anos 80 do século XX. Também João Formosinho (1984:14) constata a prevalência de um centralismo burocrático relativamente ao currículo com uma pedagogia burocratizada em que as normas pedagógicas são de aplicação universal e impessoal em aulas com duração ideal na afirmação de que “uma pedagogia burocrática, pois elabora normas pedagógicas de aplicação universal e impessoal, como é característico das normas burocráticas”.

Por sua vez, Carlos Estevão (1994:100) afirma ser o modelo do racionalismo burocrático “a abordagem dominante na análise das escolas enquanto organizações”. O excesso de rigidez, a resistência à mudança, a despersonalização de relações, o formalismo foram fatores criticáveis nesta corrente em concreto e que sustentaram o aparecimento das teorias comportamentalistas. Estas procuram alterar o foco de um sistema produtivo para um sistema social já que as abordagens assentam no conceito de que o indivíduo na organização tem de ser o ponto de partida e chegada de qualquer análise do funcionamento das organizações. Destacam-se aqui duas correntes que datam dos anos 50: o *Behaviorismo* e a Teoria das Necessidades de Maslow. Na primeira,

organização continua a ser vista como um sistema fechado, mas dotado de dinâmica interna que advém da vontade dos indivíduos e dos processos de inter-relação e de estruturação organizacional. A segunda, habitualmente explicada pela pirâmide de necessidades de Maslow, defende que a necessidade insatisfeita influencia o comportamento das pessoas.

Ainda recorrendo à obra de Chivenato (2010, 1994), refere-se que a aplicação prática destas teorias foi contestada, sobretudo devido à dimensão muito teorizada. Após os anos 50 foi visível um movimento de esforço analítico e normativo cujo denominador comum era a Gestão, característica das teorias pragmáticas nas quais se destaca a Teoria Neoclássica (intimamente ligada ao marketing) e a Teoria da Administração por Objetivos cuja preocupação central é a de instituir uma gestão que passa pela definição dos objetivos globais em função dos quais são definidos os objetivos específicos da organização.

De acordo com Carlos Estevão (2002) e como reação aos pressupostos racionalistas das teorias organizacionais, algumas abordagens teóricas passaram a chamar a atenção para o papel dos atores que integram a vida organizacional. Por outro lado, autores como Joaquim Azevedo (2011) e Licínio Lima (2012) vêm afirmando que o modelo dominante tem sido um modelo centralista que confunde produção legislativa com inovação. Importa um outro nível de aprendizagem organizacional que se aproxime do paradigma e do domínio concetual que sustenta esta reflexão.

A aprendizagem organizacional (Bolívar, 2000; Azevedo, 2011) tem a sua sustentação principal no envolvimento de todos os interessados os quais enquanto agentes comprometidos, definirão pontos de partida, percursos a percorrer, ganhos alcançados, erros cometidos, correções necessárias e nova *praxis* empreendedora. De acordo ainda com Joaquim Azevedo (2011:288), o favorecimento desta aprendizagem organizacional “consiste no culto da reflexividade. É preciso parar para pensar (...) O ambiente organizacional reflexivo requer tempo, requer disciplina, requer estímulo e direção, requer espaço para a criatividade e para a inovação”. Importará, igualmente, no sentido de favorecer o clima organizacional de que fala o autor, obstar a “lógicas funcionalistas e nada construtivistas” (Azevedo, 2011:290) recordando que “colocar as instituições no coração das sociedades torna-as mais independentes no seu papel de modelar e constranger a construção de sentido, assim como na sua eventual reorganização” (Estevão, 1994:99).

Ainda com os autores que temos vindo a citar, pensamos que a organização tanto pode potenciar a emancipação como a dominação. A organização tanto pode funcionar segundo um ideário de justiça e democracia e cidadania organizacionais, como fomentar a exclusão. A título ilustrativo transcrevemos um exemplo feliz de Ayob Riche e Ricardo Monte Alto (2001:36) quando relembram que “pelo menos uma vez na vida, cada um de nós experimentou a sensação de pertencer a uma grande equipe. Não só pelos resultados que ela alcançou, mas pelo espírito de luta, a confiança mútua, a sinergia dos relacionamentos e a vontade de vencer”. Mas é um facto que não existe equipa que assim nasça, são organizações que aprendem e como relembra Peter Senge (1990:22), a verdadeira aprendizagem “está intimamente relacionada com o que significa ser humano” e, conseqüentemente, grandes equipas são organizações que aprendem a desenvolver novas habilidades e capacidades, que levam a novas perceções e sensibilidades que, por sua vez, revolucionam crenças e opiniões.

Ainda com Peter Senge (2004) consideramos que as organizações que aprendem são formadas por pessoas que renovam a sua capacidade de criar os resultados por si próprios desejados (não os que lhe são impostos), onde se estimulam padrões de comportamento de liberdade e onde as pessoas se exercitam, continuamente, em aprender juntas.

Seguindo a mesma linha de pensamento, Miguel Santos Guerra (2000:11) considera as instituições como unidades sociais vivas ou unidades aprendentes na afirmação de que “uma instituição fechada à aprendizagem, hermética face às interrogações e alicerçada em rotinas, acabará por repetir inevitavelmente os mesmos erros. Jamais aprenderá”.

Conforme tivemos oportunidade de sustentar noutro trabalho (Cachada, 2008:19), as instituições são sobretudo comunidades de pessoas mais do que espaços físicos. E como tal as instituições terão que ser lugares com densidade antropológica, não fossem eles lugares de vida em comum”.

Neste aspeto, importa salientar que as instituições distinguem-se das novas formas de organização social, como as redes de atores, mencionadas anteriormente. Por outro lado, por maiores que sejam as vantagens propiciadas por essas redes elas não podem tomar o lugar das instituições. São formas organizacionais distintas que como tal se devem complementar. Na verdade, no quadro das atuais dinâmicas de desenvolvimento local, as instituições são chamadas, elas próprias, a organizarem-se em estruturas de rede.

As organizações são comunidades humanas, como foi dito. Como tal elas funcionam como unidades sociais vivas, isto é, como unidades em permanente processo de aprendizagem. O que nos conduz ao reconhecimento de uma exigência de gestão ética das organizações, tal como defende Isabel Baptista para quem a vida ética das instituições depende sobretudo da sua qualidade relacional, da forma como, no seio da própria trama organizacional, soubermos dar oportunidade ao encontro interpessoal (2007:251). Para tal, importa promover a interdependência dinâmica entre as dimensões ética, pedagógica e técnica, apostando na clarificação da postura axiológica de cada instituição. A este nível, trata-se sobretudo de trabalhar no sentido da construção democrática de visões estratégicas e partilhadas de futuro no âmbito de um planeamento criativo e flexível, apoiado no respeito pela memória das pessoas e dos lugares.

Esta conceção democrática, de cariz ético-sociopedagógico, justifica a opção pela ligação entre as noções de “organização” e “gestão”, considerando que estamos perante uma articulação dinâmica entre a esfera de decisão e as tarefas de organização e concretização, incluindo no quadro da administração de meios e recursos os modos de relação e comunicação entre atores.

## Conclusão

O processo de revisão bibliográfica desenvolvido nesta parte permitiu-nos fundamentar um quadro teórico conducente à compreensão das dinâmicas de atores locais no âmbito das políticas públicas de carácter educativo e social e numa perspectiva de desenvolvimento sociocomunitário.

Concluímos que o reconhecimento da centralidade socioantropológica da educação, valorizada enquanto fator decisivo nos processos de desenvolvimento humano, individuais e coletivos, constitui a pedra angular do compromisso socioeducacional do século XXI.

Um compromisso que se revela indissociável do respeito pelos direitos humanos e forçosamente ligado a imperativos de solidariedade social. Por um lado, porque todas as pessoas estão aptas a aprender e a evoluir e essa aptidão advém da sua condição eminentemente relacional. Por outro, sendo a educação “um tesouro” tão importante e que deve ser descoberto ao longo da vida por todas as pessoas, sem exceção, precisamos atender prioritariamente às necessidades educacionais das pessoas socialmente mais desfavorecidas.

Esta conceção ampla de educação e de solidariedade traz novos desafios para as ciências da educação onde a Pedagogia Social ocupa um lugar cada vez mais destacado, dado que esta disciplina permite enquadrar as múltiplas experiências de formação desenvolvidas para lá da escola, nas comunidades e com as comunidades.

Os processos de desenvolvimento comunitário passam então a contemplar essas dimensões sociopedagógicas, convocando um esclarecimento da própria noção de comunidade e de outras noções que, à luz do quadro teórico exposto, podemos considerar conexas como as noções de *laço social*, *capital social*, *território*, *mediação* e *ator social*. Como foi dito, estas noções sustentam uma constelação concetual que nos permite ler as dinâmicas de desenvolvimento territorial e de regulação sociocomunitária protagonizadas localmente pelos atores educativos e sociais.

## **II Parte**

### **Pedagogia Social e Desenvolvimento Sociocomunitário**

#### **Introdução**

Reconhecendo que os atores locais desempenham um papel crucial nos processos de desenvolvimento sociocomunitário num quadro de valorização dos territórios e das comunidades, interessou-nos estudar dinâmicas de atores em concreto, tentando perceber de que forma elas permitem concretizar, territorialmente, as metas educacionais e sociais preconizadas contemporaneamente, de acordo com os imperativos das sociedades educativas do século XXI em geral e das políticas nacionais em particular.

Para o efeito, elegemos como universo de estudo o território correspondente ao município da Trofa, selecionado em função de critérios de exequibilidade relacionados com a proximidade geográfica mas também, ou sobretudo, com o facto de este território ter sido alvo de um projeto de Pedagogia Social de cariz sociocomunitário que visava a mobilização de atores locais e numa linha de encontro entre políticas educativas e sociais - o projeto Trofa Comunidade de Aprendentes (TCA). Considerámos que, desde logo, a presença desta dinâmica permitiria enriquecer o nosso universo de análise, dado que se tratava de uma dinâmica sociopedagógica pioneira e que, como tal, apresentava traços distintivos em relação às outras dinâmicas sociais e educativas enquadradas pelo atual quadro normativo português. Importa notar que houve aqui a preocupação de analisar o projeto TCA como uma dinâmica entre outras.

Neste sentido, procurou-se, num primeiro momento, identificar e analisar as dinâmicas de atores com expressão local significativa nos âmbitos educativo e social, tendo sido possível identificar três dinâmicas fundamentais: Conselho Local de Ação Social (CLAS); Conselho Municipal de Educação (CME) e TCA.

Num segundo momento procurou-se entender o comportamento dessas dinâmicas tentando caracterizar indicadores propiciadores de uma análise comparativa, tendo por base elementos comuns e distintivos sobre o seu enquadramento normativo, composição e objetivos principais. Procurou-se ainda ter em conta os seus modelos

organizativos e os seus modos de funcionamento, de modo a identificar práticas de articulação, visando sobretudo compreender quais são os seus principais constrangimentos e desafios.

Recordamos que o interesse em analisar especificamente as dinâmicas de atores educativos e sociais prendeu-se com o intuito de saber até que ponto será possível tecer linhas de encontro entre essas dinâmicas, de modo a conseguir potenciar projetos educativos verdadeiramente sociocomunitários.

Esta segunda parte diz, justamente, respeito à descrição do estudo empírico, começando pela explicitação da opção metodológica e dos passos subsequentes em termos de estratégia de desenvolvimento da pesquisa. Segue-se depois a apresentação dos dados recolhidos no período temporal de 2010 a 2012, terminando com a discussão dos mesmos, procurando sublinhar as principais conclusões, de acordo com os objetivos delineados.



## **Capítulo 1**

### **Fundamentação da opção metodológica**

#### **1.1. Questões e objetivos da investigação**

Em alinhamento com as questões orientadoras desta pesquisa e que, no essencial, se prendem com o interesse em estudar as dinâmicas de atores locais inscritas no quadro das políticas públicas, designadamente no que se refere às áreas da educação e da solidariedade social, suscetíveis de ser enquadradas por abordagens sociopedagógicas, pretendeu-se saber, em concreto, quais as dinâmicas de atores sociais que configuram o território em referência, que estratégias de territorialização desenvolvem e que tipo de constrangimentos e desafios enfrentam.

Neste sentido, para efeitos de estudo empírico, elegemos como objetivos fundamentais os seguintes:

- a) Identificar e caracterizar as dinâmicas de atores explicitamente vocacionadas para o desenvolvimento educativo e social com expressão relevante no município da Trofa tendo em conta elementos relativos a missão, enquadramento normativo e composição.
- b) Analisar os seus modos específicos de territorialização e regulação tendo sobretudo em conta os seus modelos organizativos e os seus mecanismos específicos de funcionamento.
- c) Identificar e analisar práticas de articulação entre as diferentes dinâmicas de atores, procurando evidenciar os principais constrangimentos e desafios que se colocam neste âmbito.

Conforme se sublinha mais adiante, a propósito da estratégia de apresentação e discussão de dados, para efeitos de análise os objetivos gerais funcionarão como

categorias de interpretação, devidamente desdobradas em subcategorias, visando, por um lado, conseguir uma grelha de leitura mais fina e, por outro, fazer justiça aos indicadores possivelmente evidenciados durante o processo de recolha de dados.

## **1.2. Estratégia de desenvolvimento**

Em coerência com os pressupostos conceituais explicitados e com os objetivos de estudo empírico enunciados, optámos por uma metodologia de investigação de carácter qualitativo matricialmente inscrita num paradigma interpretativo e hermenêutico, tendo por base a realidade social e educativa de um território local particular, referente ao município da Trofa.

Nesta medida, a estratégia de desenvolvimento adotada procurou seguir um *design* metodológico próximo de uma abordagem de carácter etnográfico, tendo em consideração os argumentos defendidos por Yin (2005) sobre a pertinência desta opção quando estamos diante de um processo investigativo em que o investigador é confrontado com situações particulares, complexas e dinâmicas, onde as interrogações sobre o “como?” e o “porquê?” se sobrepõem às interrogações sobre “o quê?” e “quantos?” (Yin, 2005:13).

Segundo o autor citado, este tipo de estudo implica:

- Uma pesquisa levada a cabo no seu ambiente natural;
- Recolha de dados assente numa triangulação de fontes.
- Procura de indicadores de interação e de processo.
- Consciência de que os resultados dependem fortemente do poder de integração do próprio investigador.

Com Joaquim Azevedo (1999:221), recordamos que os paradigmas são princípios de distinção-ligação-oposição entre algumas noções mestras que comandam e

controlam o pensamento, ou seja, que controlam a constituição de teorias e a produção de discursos. Neste entendimento, privilegiamos uma abordagem indutiva, construtivista e relacional de investigação, tentando descrever e interpretar as realidades em estudo, com ênfase para os significados emergentes dos discursos, escritos e orais, produzidos pelos próprios sujeitos, neste caso os atores educativos e sociais locais.

Neste sentido, interessou-nos aferir sobre a especificidade relacional que configura as diferentes dinâmicas analisadas, procurando entender o sentido que os sujeitos conferem à própria ação, ambos (sentido e ação) enquadrados nas condições sociais e materiais da existência, conforme sublinha Pedro Silva (2003: 72) para quem a abordagem etnográfica corresponde a “um processo dialético de interpenetração constante entre descrição, análise e processo de escrita; um processo onde a objetividade possível provém de ter permanentemente em conta os efeitos do investigador no processo de investigação; um processo onde os próprios dados são assumidos como uma construção entre investigador e investigados; um processo que se traduza numa coerência entre os dados apresentados e as linhas de interpretação propostas para o seu entendimento”. Qualquer posição tem vantagens e desvantagens, ilumina e esconde aspetos da realidade social, abre e fecha portas na rede de relações sociais” (Silva, 2003:56).

Por outro lado e na linha de pensamento defendida por Robert Yin (2005), a seleção de um território de pesquisa deverá ter em atenção a relevância e significado em função dos objetivos do estudo, ao mesmo tempo que deverá atender à acessibilidade do investigador ao contexto equacionando, não apenas no que se refere à aceitação e recetividade do mesmo mas também às condições materiais dos próprios investigadores, nomeadamente temporais e económicas.

Foram precisamente estes os critérios que nortearam a nossa escolha, tendo designadamente em conta:

- O conhecimento anterior sobre a realidade territorial em estudo;
- A familiaridade com os contextos e consequente possibilidade de acesso às informações;
- A facilidade de contacto com os responsáveis das diversas instituições e organizações;

- Um conhecimento prévio de alguns mecanismos de funcionamento de algumas das estruturas educativas e sociais, podendo assim rentabilizar o tempo necessário ao conhecimento do contexto;
- A receptividade de diversos atores (nomeadamente com responsabilidades diretivas);
- A acessibilidade geográfica, permitindo contornar constrangimentos de ordem temporal.

E por fim, tal como foi dito, o município da Trofa tinha em desenvolvimento uma dinâmica territorial muito específica e de cariz pedagógico-social. Referimo-nos ao Projeto TCA, reconhecido como caso único no contexto nacional e internacional,

Não podendo ignorar a circunstância de estarmos diante de uma dinâmica de atores explicitamente desenhada numa lógica de desenvolvimento socioeducacional e sociocomunitário, nem a posição privilegiada do investigadora neste contexto, procurou-se levar a cabo uma abordagem criticamente distanciada, tentando equacionar os dados provenientes da dinâmica TCA em situação de igualdade com os dados emergentes das outras dinâmicas locais consideradas. Este propósito representou, naturalmente, um desafio acrescido para a investigadora, conforme se sublinha em sede de conclusões e considerações finais.

De acordo com Michael Patton (1990: 127), um processo de investigação deste tipo configura sempre um desenho emergente durante a recolha dos dados ou um desenho aberto ao contexto do objeto, situando-nos num âmbito de descoberta e não de prova.

O nosso processo de investigação foi assim concebido num movimento de aproximação ao objeto de estudo – pessoas e instituições, enquanto atores que integram dinâmicas de redes de desenvolvimento territorial, de âmbito social e educativo.

Por outro lado, temos consciência de que os dados de investigação não são nunca brutos, mas o resultado de uma construção social, “uma construção que deriva da teia de interações entre os sujeitos observados e entre estes e o investigador” (Silva, 2003:72). Ou seja, compete ao investigador apreciar e eleger os métodos e técnicas mais adequadas para a obtenção dos dados. Estas deverão, no entanto, ser suficientemente

versáteis para se reconhecerem as restrições e as possibilidades que proporcionam na concretização dos objetivos da investigação.

Recorda-se que o recurso a diversas técnicas, não sendo obrigatório, parece assegurar a obtenção de perspectivas diversas provenientes dos participantes no estudo, permitindo garantir a triangulação dos dados e desse modo aumentando a confiabilidade dos mesmos. É nessa ordem de ideias que Robert Yin (2005) recomenda a utilização de diferentes fontes e técnicas de modo a podermos considerar um conjunto diversificado de tópicos de análise ou obter informação de distinta proveniência, permitindo-nos assim ter leituras diferentes sobre o mesmo fenómeno.

Neste entendimento, com Bogdan e Biklen (1994), pensamos que uma investigação desta natureza se encontra aberta a um conjunto diverso de técnicas de recolha de informação. Porém, conforme salientam os autores já citados, as mais usuais serão a análise documental, a observação e a entrevista.

Como tal, optámos por três vias metodológicas, seleccionadas em função tanto dos objetivos como dos recursos e limitações temporais de que dispúnhamos porque, tal como afirma Martyn Hammersley (2010: 158) parece-nos que a escolha “deve ser determinada pela nossa avaliação dos ganhos e perdas daí resultantes à luz dos objetivos e das circunstâncias particulares da nossa pesquisa, incluindo os recursos disponíveis”.

Neste sentido, recorreremos a três técnicas de recolha de dados fundamentais:

### **Análise Documental**

Tendo para este efeito por base os seguintes instrumentos:

- Plano Estratégico da Trofa. Diagnóstico e Estratégia de Desenvolvimento, 2003;
- Diagnóstico Social do Concelho da Trofa, 2003;
- Regulamentos CLAS Trofa (documentos de trabalho, s/data);

- Ata reunião do CLAS de 22/06/2011
- Ata reunião do CLAS de 14/07/2011
- Relatório de Atividades ASCOR 2010;
- Relatório Atividades da Instituição “Muro de Abrigo” 2010;
- Carta Educativa da Trofa, 2006;
- Projeto Educativo Agrupamento de Escolas do Castro 2009/2011;
- Projeto Educativo Agrupamento de Coronado e Covelas 2008/2009; 2010/2011;
- Projeto Educativo Agrupamento Vertical de Escolas da Trofa 2009/2011;
- Atas das reuniões do Conselho Municipal da Educação da Trofa referentes ao período temporal entre 2006 e 2010.
- Projeto Trofa Comunidade de Aprendentes (2004);
- Documentos Organizacionais TCA (2005-2011);
- Dossiers Pedagógicos e Relatórios de Atividades (2005-2011);

- Sítio: [www.trofatca.pt](http://www.trofatca.pt)
- “Trofa Comunidade de Aprendentes – Un Informe de Avaliación Externa” 2006 (José A. Caride Gómez; Rita Gradailhe Pernas; Pablo Montero Souto).

Como podemos constatar, grande parte dos instrumentos de consulta documental acima listados constituem-se como documentos de natureza pública e como tal abertos à consulta, mas outros assumem-se como documentos de trabalho ou como documentos de natureza semi-privada (indivíduos e organização) que exigiram do investigador sensibilidade, precaução e cuidado ético.

Concebendo o processo de análise documental como “uma operação ou um conjunto de operações visando representar o conteúdo de um documento sob uma forma diferente do original, a fim de facilitar num estado ulterior, a sua consulta e referencialização” (Bardin, 2008: 45) procedemos ainda a uma revisão documental dos contributos teóricos resultantes das investigações realizadas sobre o TCA no contexto académico da UCP. De notar que entre os anos de 2008 e 2010 foram apresentadas a discussão pública e aprovadas oito teses de Mestrado em Pedagogia Social que tinham como objeto de estudo o TCA.

Atendendo à proximidade pessoal com os contextos de investigação e as problemáticas em análise, os dados recolhidos no âmbito da observação serviram sobretudo como apoio à triangulação reflexiva, tentando manter sempre “uma atitude de permanente vigilância, condição de distância e agudeza de espírito necessárias” (Silva, 2003:77). Ou seja, temos consciência que estivemos aqui numa situação de ambivalência, dado que por um lado que considerávamos a proximidade como um fator potenciador do acesso à informação, sobretudo porque em causa estavam objetivos de natureza eminentemente subjetiva e relacional, mas, por outro lado, essa proximidade exigiu cuidados éticos redobrados.

O contacto direto, frequente e prolongado, do investigador com os atores e os contextos obriga a que o próprio investigador se constitua como instrumento de pesquisa, com todas as vantagens e limites inerentes a essa posição. Por esta razão, a observação feita nestas condições requer uma postura reflexiva reforçada, no intuito de limitar, tanto quanto possível, deformações subjetivas ao nível da compreensão dos

fenómenos de tal modo que autores como Martyn Hammersley (2010) manifestam a necessidade de o investigador desenvolver alguma experiência nesta técnica. Recorremos nesse sentido à experiência anterior, desenvolvida no curso Mestrado e âmbito das tarefas de supervisão pedagógica enquanto membro coordenador da equipa TCA, tentando assim obedecer aos procedimentos metodológicos recomendados para estes casos, nomeadamente os que se referem ao registo de dados.

### **Inquirição direta de atores**

Tendo para este efeito por base o recurso a entrevistas semiestruturadas elaboradas de acordo com o Guião de Entrevista em anexo (anexo1).

Deste modo, pretendeu-se ampliar, completar e conferir as informações obtidas através doutros procedimentos metodológicos. Tratando-se de estudar dinâmicas de atores, a escuta dos atores pessoais afigurou-se-nos como fundamental. Optámos neste sentido por entrevistas aprofundadas, conduzidas de maneira a potenciar a interacção verbal.

Estas entrevistas foram dirigidas a figuras representativas no âmbito das dinâmicas de atores em estudo e que, como tal, estavam, à partida, em condições de fornecer informações significativas.

De acordo com este critério, foram seleccionados os seguintes participantes:

- 3 Responsáveis de instituições de solidariedade sociais; dois deles representantes de instituições que integram o CLAS, um dos quais como membro do núcleo executivo;
- 2 Responsáveis da área educacional, um dos quais representante de um Agrupamento de Escolas e outro membro integrante do Conselho Municipal de Educação.

Em todos estes casos foi salvaguardado o anonimato, cumprindo assim com a responsabilidade ética do investigador em relação aos participantes e de modo a



respeitar e salvaguardar a sua identidade pessoal. Uma exigência ética que se nos afigura como particularmente importante quando se deseja desocultar e valorizar elementos de ordem subjetiva. Por esta razão, os entrevistados aparecem designados por siglas: DF\_M; IC\_C; PR\_T; PT\_T e SG\_A.

Cuidamos de obter o “consentimento informado” (anexo 5) de cada sujeito quanto ao seu grau de envolvimento neste estudo (Patton, 1990; Bogdan e Biklen, 1994). No que diz respeito ao processo de inquirição de atores, optou-se, como foi dito já, por entrevistas semiestruturadas, apoiadas num Guião de Entrevista (anexo 1) concebido com questões destinadas a apoiar o “fio da narrativa do próprio entrevistado e o registo das respostas sob determinada linha de orientação” (Bell, 2004:143).

Deste modo, e tendo em conta os objetivos em estudo, pretendeu-se conduzir o diálogo em registo de proximidade procurando assim tecer laços de natureza reflexiva e partilhada entre entrevistador e entrevistado. Esta técnica em concreto é recomendada “para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspetos do mundo”. (Bogdan e Biklen, 1994: 134).

Todo este processo decorreu segundo consentimento informado (anexo 5), tendo sido averbadas em registo áudio e devidamente codificadas e transcritas.

Com base nas transcrições obtidas, foram construídas *sinopses* (anexo 2 e anexo 3) elaboradas a partir de cada uma das entrevistas e onde se concretizam os eixos e as subcategorias de análise

As entrevistas foram realizadas entre Janeiro de 2012 e Março de 2012 e em todos os casos foi devidamente salvaguardada a garantia de confidencialidade, em conformidade com os princípios éticos anteriormente referidos.

Este processo foi antecedido de um período de recolha de dados de teor documental e de observação. Desta forma, foi possível consolidar o terreno de justificação das questões que estiveram na base das entrevistas. O ano de 2012 foi, sobretudo, dedicado ao processo de análise de toda informação recolhida.

Neste âmbito foi ainda considerado um conjunto de narrativas pessoais (entrevistas e testemunhos) recolhidas no âmbito da dinâmica TCA, mas que, atendendo à posição da investigadora nesta dinâmica, se optou por tomá-las apenas como complemento de análise, referido como tal sempre que esses dados foram olhados como oportunos.

## **Observação direta**

Desenvolvida durante o período de 2 anos (2010 e 2011) tendo para este efeito por base os seguintes instrumentos:

- Diário de Bordo.
- 
- Grelha de Observação – “Ficha de Instituição”.

De acordo com Sarah Banks (2008:60) o Diário de Bordo o instrumento “onde se regista o que acontece diariamente (...) e incluem elementos de reflexão quando comentamos, anotamos dados” Deste modo, o Diário de Bordo funciona como um precioso instrumento de registo de observação reflexiva. O que justifica uma aproximação ao que Pedro Silva (2003: 127-130) designa por “etnografia reflexiva”, entendida como método de investigação assente no contacto direto com os atores sociais constitui objeto de estudo, acrescentando que uma etnografia verdadeiramente reflexiva pressupõe a valorização do fator subjetividade, implicando por parte do etnógrafo a atenção à relação social desenvolvida durante a investigação.

Neste sentido, podemos dizer que o que aqui chamamos de Diário de Bordo funciona como um “diário etnográfico”, onde o investigador vai registando as notas provenientes de observação e, ao mesmo tempo, a reflexão sobre a ação observada, de acordo com um esforço de triangulação reflexiva dos dados. Este processo permite construir o descentramento crítico tão necessário quando, como neste caso, o processo investigativo acaba por ser tocado por emoções e sentimentos. Recordámos que, enquanto membro da comunidade trofense, nos encontrávamos em situação de grande proximidade com o contexto de investigação, com todas as vantagens e desvantagens inerentes a essa posição.

Nesta situação e com esta consciência, tivemos oportunidade de elaborar registos de carácter etnográfico tendo por base um período temporal de observação de cerca de dois anos (2010/2011), correspondente a 45 visitas intencionais (numa média de 3/4 visitas por instituição).

Chamamos “Ficha de Instituição” a uma grelha de observação especificamente desenhada para o contacto com as instituições (anexo 4).

### 1.3. Critérios de análise e de discussão de dados

De acordo com a estratégia de desenvolvimento que acabámos de explicitar, no que diz respeito a critérios e análise e discussão de dados tentámos aproximar-nos do um modelo de análise proposto por Guba e Lincoln (2005) o qual implica sistematização, descrição e interpretação.

Assim, os dados recolhidos foram primeiramente agregados de acordo com as categorias correspondentes aos três objetivos gerais previamente enunciados que, por sua vez, foram depois desagregados em subcategorias de modo a refinar a malha de análise e relativas a: missão e objetivos, enquadramento normativo, composição, modelos organizativos, mecanismos específicos de funcionamento, práticas de articulação, constrangimentos, desafios e valores evidenciados durante o processo de inquirição e observação.

No processo de análise, conforme referem Bogdan & Biklen (1994:103), os procedimentos passam por descrever os dados para depois os analisar olhando-os como um todo no qual se inclui tanto o processo como o resultado final.

Neste sentido, após o registo nos instrumentos elaborados para o efeito, os dados foram sendo analisados de uma forma indutiva e tal implicou, com efeito, um discurso descritivo das situações concretas articulado numa lógica argumentativa de carácter indutivo e hermenêutico.

Desta forma, pretendeu-se em primeiro lugar assegurar o respeito pela subjetividade humana, tentando pesar os constrangimentos e inconvenientes que advém da valorização da condição de ser investigador-ator e do consequente olhar “intrometido” e, simultaneamente “comprometido” de que nos fala José Machado Pais.

*“Não há compreensão sem se olhar de frente o que normalmente se olha de lado. O que se reclama é um olhar intrometido, como método sociológico. Olhar metido no que normalmente se desolha, mas também comprometido, isto é, envolvendo um compromisso, uma obrigação de denúncia, de desocultação, de desvendamento. (...) Um compromisso de respeito em relação a quem se nos dá, no modo que se dá, como objeto observação – à vista aparentemente desarmada mas na realidade armada de interrogações, inquietações e intuições sociológicas”*

José Machado Pais (2006:34)

Reconhecendo que a relação de proximidade do investigador tem vantagens mas também encerra desvantagens ou, pelo menos, limitações que implicaram, da nossa parte, uma constante descrição pormenorizada do que observamos, uma leitura crítica e sistemática dos registos que fomos elaborando e um cruzamento regular dos dados obtidos a partir de observação, com os dados recolhidos por via documental.

Não podemos deixar de recordar, na esteira de Robert Yin (2005: 43) que a ideia, ao longo deste processo não foi a de o investigador intervir sobre a situação, antes dá-la a conhecer recorrendo, para tal, a múltiplas fontes de recolha de informação. Porém e com Firmino da Costa (1987:138) consideramos que não raras vezes “a pesquisa de terreno é, em boa medida, a arte de obter respostas sem fazer perguntas” que decorre da bagagem pessoal e profissional que nos conduziram àquele lugar de interpelação.

Balizados por estes pressupostos de natureza metodológica, os dados apresentados resultam de um olhar sociopedagógico e tentando colocar à discussão elementos de análise que pudessem fazer justiça a “verdade” testemunhada pelos atores e os valores que configuram a sua ação.

Em concordância com a estratégia de desenvolvimento definida e com os procedimentos de análise e discussão que acabámos de explicitar, os critérios de apresentação dos dados obedecem fundamentalmente à preocupação de descrever as situações, ilustrando, sempre que for considerado oportuno, essa descrição com figuras, quadros e gráficos de modo a facilitar a leitura de uma realidade dinâmica, interativa e muito complexa.

Ainda em coerência com os objetivos de estudo e com pressupostos ético-metodológicos considerados como inerentes, tentou-se valorizar a palavra dos próprios atores, neste caso das pessoas reconhecidas como significativas para este efeito. Justifica-se desse modo o realce dado à apresentação de segmentos de discurso dos sujeitos inquiridos, tentando evidenciar os significados que emergem das suas expressões coloquiais forçosamente singulares.

Pelas razões que já tivemos oportunidade de expor, optou-se por apresentar os elementos relativos às “narrativas TCA” em último lugar, de forma a não comprometer o imperativo de distanciamento crítico que havíamos adotado à partida enquanto investigadora diretamente implicada na realidade em estudo, ainda que assumamos deliberadamente uma atitude investigativa axiologicamente “contaminada” e comprometida, própria do olhar pedagógico-social.

As palavras emergem dos contextos de interlocução dizendo sempre mais do que dizem, revelando em liberdade o poder de “rosto e assinatura” de cada pessoa, a sua irreduzível unicidade (Baptista, 2005; 2007). Procurámos nesse sentido que o fator subjetividade fosse colocado ao serviço da exigência de rigor e autenticidade, tentando, ao mesmo tempo, honrar a verdade do testemunho pessoal.

## Capítulo 2

### Contextualização da pesquisa

#### 2.1. O concelho da Trofa

O concelho da Trofa<sup>7</sup> situa-se na Área Metropolitana do Porto, região norte de Portugal. Geograficamente situada no extremo norte do distrito do Porto, a Trofa é delimitada a sul e a poente pelos municípios da Maia e de Vila do Conde, e a norte e a nascente pelos concelhos de Vila Nova de Famalicão e Santo Tirso, que integram o vale do rio Ave.

**Figura nº 1**

**Localização territorial do concelho da Trofa.**



Adaptado de Vaz, 2010

---

<sup>7</sup> O termo “Trofa” corresponde à designação do município e, simultaneamente ao núcleo urbano sede do concelho – a cidade da Trofa. Neste caso, a nossa referência é o concelho.

O concelho divide-se em 8 unidades territoriais, correspondentes às freguesias indicadas na figura nº 2.

**Figura nº 2**

**Unidades territoriais do Concelho da Trofa**



Adaptado de Vaz, 2008

A data oficial de criação do concelho, 19 novembro de 1998, corresponde à data de aprovação, em Assembleia da República<sup>8</sup> de uma proposta de projeto de lei que consagra a elevação da Trofa a concelho num processo que foi relatado à época pelos órgãos de comunicação social, como um exemplo de mobilização cívica uma vez que aproximadamente 10.000 cidadãos trofenses se deslocaram a Lisboa para assistir à votação da proposta em causa.

---

<sup>8</sup> Decreto da Assembleia 292/VII da 4ª Sessão Legislativa. Documento disponível para consulta em [www.parlamento.pt/ActividadeParlamentar/.../DetalheIniciativa.aspx?.ver](http://www.parlamento.pt/ActividadeParlamentar/.../DetalheIniciativa.aspx?.ver) em 14/05/11

Note-se que o processo histórico de passagem a concelho foi amplamente participado, correspondendo a um processo de afirmação de autonomia e de identidade que importa destacar, permitindo-nos dizer que estamos perante um município “orgulhoso de si mesmo” e particularmente empreendedor.

No seguimento da mudança de condição administrativa e política e consequente autonomização em relação ao município de Santo Tirso, foi nomeada uma comissão instaladora que preparou as primeiras eleições para os órgãos municipais em 16 de Dezembro de 2001.

Estamos, pois, perante um concelho que para além ser um dos menores no que diz respeito à dimensão da população, no distrito do Porto (o penúltimo, só tendo atrás Baião) é também o mais jovem (juntamente com Vizela) uma vez que tem 15 anos de existência, de acordo com os dados disponibilizados pelo INE (Censos, 2011).

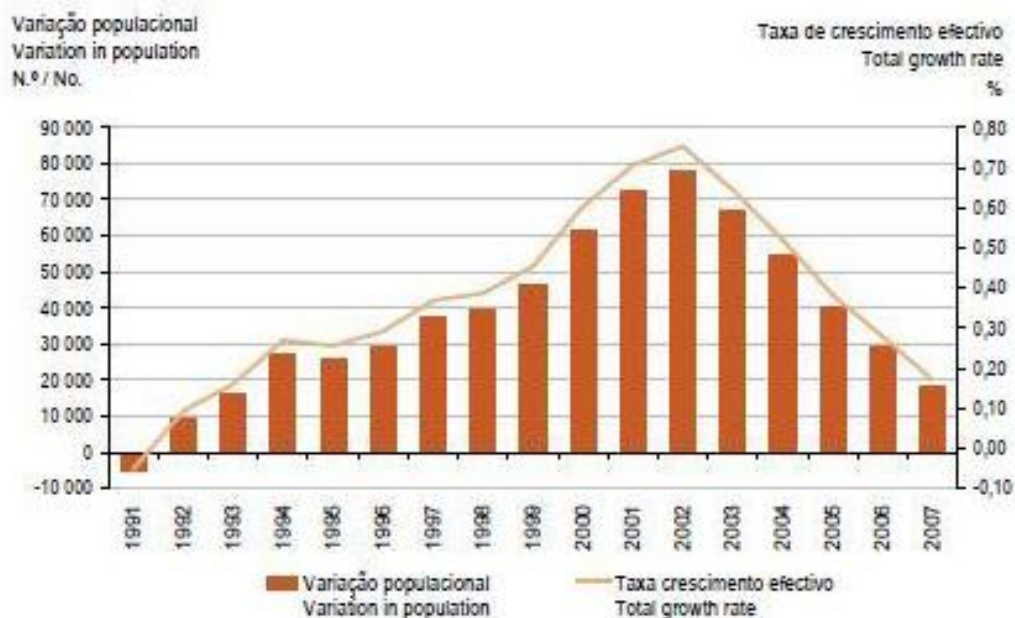
Para efeitos de caracterização concelhia interessa-nos, neste caso, estabelecer o território geográfico do concelho do qual fazem parte oito freguesias distribuídas por uma área geográfica de 72 km<sup>2</sup> aproximadamente, recordando que, no nosso entendimento, estabelecer políticas direcionadas para a garantia das condições de vida nas diferentes partes de um determinado território é o mesmo que encarar todos os atos públicos enquanto atos orientados para a obtenção de uma qualidade de vida digna.

No território da Trofa em particular, quando afirmamos “todos” estamos a convocar uma especificidade demográfica que se aproxima dos 39.000 habitantes (38.999 de acordo com o Instituto Nacional de estatística, Censos 2011). Destes, aproximadamente 48% são do sexo masculino e 52% do sexo feminino, valores que situam próximos das percentagens características do território de Portugal continental. Porém, o crescimento do número de habitantes segue exatamente o percurso inverso ao do território nacional, conforme se pode ver pela leitura do gráfico nº, respeitante aos indicadores de evolução da variação populacional e da taxa de crescimento efetivo em Portugal nos últimos anos.



## Gráfico nº1

### Evolução da variação populacional e da taxa de crescimento efetivo em Portugal, 1991 a 2007



Fonte: INE, 2008 (Estatísticas Demográficas 2007)<sup>9</sup>

A partir da análise dos valores apresentados no gráfico nº 1 conclui-se que o ritmo de crescimento da população é cada vez menor, decréscimo que se verifica desde 2002. O concelho da Trofa regista uma densidade populacional de aproximadamente 500 habitantes/ km<sup>2</sup> e, tomando como referência os dados do INE (2007), este valor foi alcançado a partir de uma evolução demográfica positiva nos anos mais recentes.

Centrando a análise nas características de diversidade populacional, para além da população de nacionalidade portuguesa, integram o conjunto populacional do território grupos de imigrantes que estão geograficamente bem delimitados, sendo em grande parte de origem paquistanesa, russa e ucraniana.

<sup>9</sup> In Porto Solidário: Diagnóstico Social do Porto, 2010: 64

Estamos ainda em condições de testemunhar<sup>10</sup>, graças ao envolvimento que tivemos oportunidade de ter com as pessoas destas nacionalidades, que o domínio da língua portuguesa é um obstáculo muito acentuado no acesso aos bens e serviços que a cidade e a comunidade têm para oferecer, nomeadamente em termos de oportunidades formativas e educativas.

Ao procurarmos entender as estruturas familiares existentes no concelho da Trofa pudemos verificar que, à semelhança do que acontece no resto País, a sua dimensão média vem sendo mais reduzida e com alterações pontuais na sua composição, assistindo-se um aumento de famílias monoparentais. Este fenómeno é facilmente identificado nos dois polos habitacionais com maior densidade populacional e índices de urbanidade mais elevados - S. Martinho do Bougado e S. Romão do Coronado - embora não seja ainda muito comum nas zonas menos urbanas.

Por outro lado, as zonas de maior urbanidade detêm estruturas familiares nas quais a existência de jovens é mais comum. Nas restantes zonas geográficas identifica-se, mais facilmente, a existência de famílias alargadas. As estruturas familiares unipessoais constituídas por idosos não são comuns, contrariando o que vai acontecendo em várias zonas do País<sup>11</sup>.

De entre os fatores de inclusão e coesão social, a habitação ocupa um lugar central nas preocupações e aspirações de todos os cidadãos, sendo considerada como elemento básico de suporte aos processos de autonomização de vida e, como tal, um dos fatores chave nas dinâmicas de inserção e coesão social. O conjunto habitacional disponível para a população residente, no concelho da Trofa situa-se na ordem das 15.600 habitações, não sendo identificáveis fenómenos de dificuldade extrema no acesso à habitação. Porém constata-se também que um número significativo de famílias só consegue aceder à habitação com apoio das estruturas de ordem pública, nomeadamente à comunmente designada como habitação social. Esta constatação implica que se observem alguns fenómenos de segregação ligados à diferenciação

---

<sup>10</sup> Referimos a este propósito que, a título de desempenho de funções profissionais, tivemos contato regular com estas pessoas em dinâmicas formativas de aprendizagem da língua portuguesa por um período de dois anos tendo algumas delas participado numa cerimónia de certificação de aprendizagens, na Universidade Católica (Cf. Documentos TCA 2010 e 2011)

<sup>11</sup> Vale a pena consultar, a este propósito, o Relatório Porto Solidário: Diagnóstico Social do Porto, 2010.

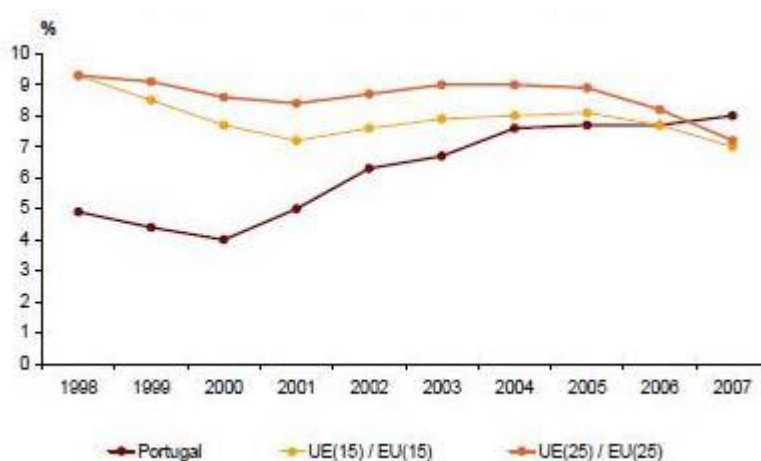
económica de alguns espaços residenciais, um fenómeno mais facilmente identificado nas zonas de maior pressão urbana.

Outra das dimensões sociais estruturantes prende-se com o acesso ao emprego. A Constituição da República Portuguesa refere no artigo 59º que todos/as trabalhadores/as têm direito, sem distinção de idade, sexo, raça, cidadania, território de origem, convicções políticas ou ideológica, “à retribuição do trabalho, segundo a quantidade, natureza e qualidade, observando-se de que para trabalho igual salário igual, de forma a garantir uma existência condigna.

Relativamente ao emprego, e na realidade portuguesa quando comparada com a realidade europeia, é de referir que a taxa de desemprego em Portugal tem vindo a aumentar continuamente desde o ano de 2000, ultrapassando a média da União Europeia em 2006, situação que se agravou em contínuo até hoje,

## Gráfico nº 2

### Taxas de desemprego em Portugal e na Europa



Fonte: INE, 2008 (Anuário Estatístico de Portugal 2007)

No concelho da Trofa, em 2010, o número de desempregados inscritos no Instituto de Emprego e Formação Profissional (IEFP) eram superior aos valores que se registavam em toda a região norte. Em termos de estrutura do desemprego registado em

Portugal, e ainda segundo dados do IEFP (2010) o desemprego afeta mais o género feminino – à volta de 54% - do que o género masculino que se situa próximo dos 46%. Estes valores encontram correspondência no território da Trofa cujo número de desempregados se agrava cada vez mais graças ao decréscimo de ofertas de emprego para as mulheres. Por outro lado, O rendimento mensal médio de um trabalhador por conta de outrem corresponde à média nacional embora o poder de compra *per capita* seja inferior quando comparados com os valores tanto da região norte como nacionais.

Interessa-nos ainda evidenciar elementos sobre a qualidade do espaço público, referindo neste caso que as infraestruturas de saneamento e abastecimento de águas ainda não cobrem a totalidade do território. Além de que o tratamento de águas residuais só é garantido no centro urbano.

No que concerne às infraestruturas rodoviárias e rede de transportes públicos, o centro urbano é atravessado por vias nacionais, situação da qual resulta muita pressão rodoviária e fraca qualidade do espaço público.

No restante território, a rede de transportes públicos é quase inexistente o que causa um acréscimo de problemas de mobilidade às populações. O projeto de aproveitamento da linha férrea para afetação à linha de metro constitui uma possibilidade de melhoria das ligações à área metropolitana do Porto. A linha ferroviária do Minho, a norte do concelho constitui-se a única possibilidade de acessibilidade ao resto do país.

Em termos paisagísticos e morfológicos o território é muito diverso com zonas sujeitas a elevada pressão urbana e outras ainda quase totalmente preservadas com significativos espaços de terreno agrícola.

Ao nível da identidade histórica e cultural do concelho, é de referir a existência de património classificado como monumento nacional. Por exemplo, existe numa das freguesias do concelho – Alvarelos - a estação arqueológica de Alvarelos, comumente identificada como Castro que se constituiu, regularmente, objeto de estudo para públicos diversificados. Também existe em Santiago do Bougado um conjunto de marcos romanos de relevante valor histórico e paisagístico.

Para além desta caracterização, e atendendo aos objetivos de estudo em referência, consideramos importante apresentar dados referentes ao contexto organizacional do concelho, tendo em conta as seguintes dimensões:

- Organização empresarial e comercial

- Organização dos cuidados de saúde ao nível do serviço público
- Organizações artísticas, desportivas, recreativas ou culturais.

Relativamente à distribuição empresarial pelo concelho e da análise de dados recolhidos a partir do diretório de empresas portuguesas<sup>12</sup> retratamos, na tabela nº 1, os dados obtidos.

**Tabela nº 1**

**Caraterização das organizações empresariais por freguesia**

<b>Freguesia</b>	<b>Natureza das empresas</b>						<b>Total</b>
	<b>Agricultura</b>	<b>Comércio</b>	<b>Indústria</b>	<b>Transportes</b>	<b>Imobiliário Construção</b>	<b>Saúde</b>	
<b>Alvarelhos</b>	2	39	42	7	44	2	129
<b>Covelas</b>	4	21	27	4	20	0	76
<b>Guidões</b>	0	15	16	3	36	3	68
<b>Muro</b>	1	83	38	4	26	1	153
<b>Santiago Bougado</b>	10	211	180	8	104	5	418
<b>S. Mamede Coronado</b>	6	117	69	9	80	3	324
<b>S. Martinho Bougado</b>	13	734	296	19	166	28	1258
<b>S. Romão Coronado</b>	1	133	56	2	42	7	241

Cachada, 2012 (dados disponíveis no Diretório de Empresas Portuguesas, 2011)

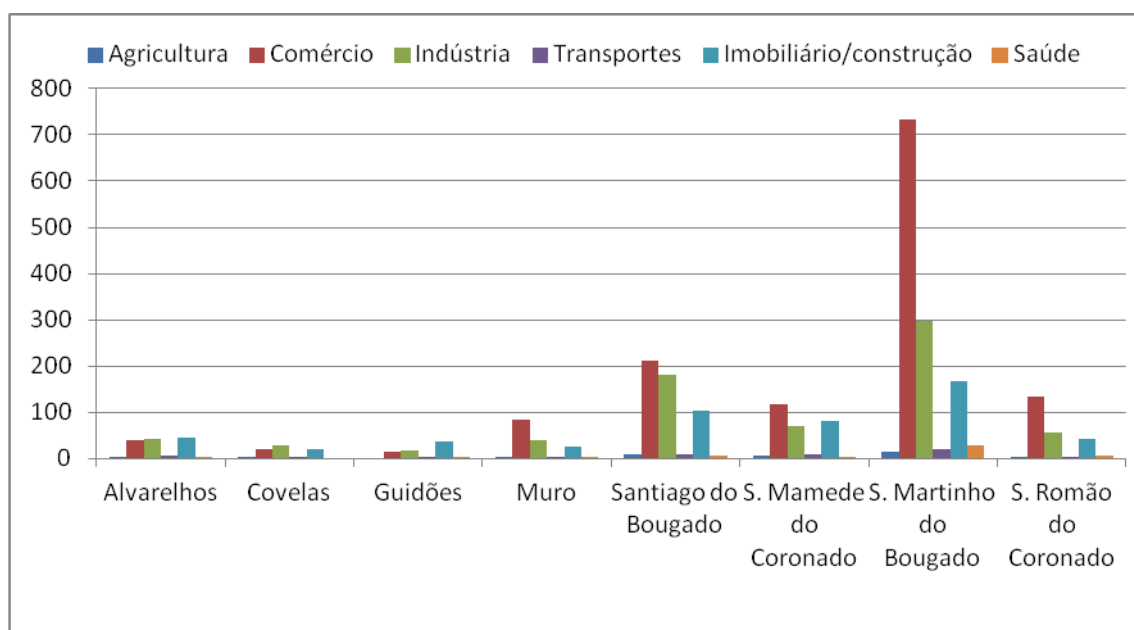
<sup>12</sup> Consultado em [http://www.infoempresas.com.pt/Concelho\\_TROFA.html](http://www.infoempresas.com.pt/Concelho_TROFA.html) em 17/4/2011

A leitura desta tabela permite-nos constatar que a construção civil, as indústrias têxteis e as metalúrgicas de base são os subsectores com maior representatividade na estrutura empresarial do concelho. Na sua maioria são empresas individuais ou de reduzida dimensão por resultarem da expressão organizada de atividades familiares.

O Gráfico nº 3 que se apresenta a seguir permite-nos entender com se organizam ao nível dos diferentes setores económicos, as oito freguesias que compõem a trofa. Será de rápido entendimento que S. Martinho do Bougado corresponde ao centro urbano do concelho.

### Gráfico nº3

#### Organização económica do concelho da Trofa



Cachada, 2012 (com base nos dados disponíveis no município da Trofa)

Como podemos constatar, a distribuição empresarial revela uma forte implantação da indústria, neste caso têxtil e com algum significado, das metalúrgicas de base, da madeira e cortiça, das máquinas e equipamentos, da indústria alimentar e de outras indústrias transformadoras não especificadas.

O comércio a grosso e a retalho têm uma expressão significativa. Este setor terciário que vai crescendo em torno de atividades ligadas ao comércio retalhista, à restauração, aos serviços pessoais e domésticos inclui características da atividade humana tão díspares como um centro de estudos, uma oficina de reparações de automóveis ou um supermercado ou uma farmácia.

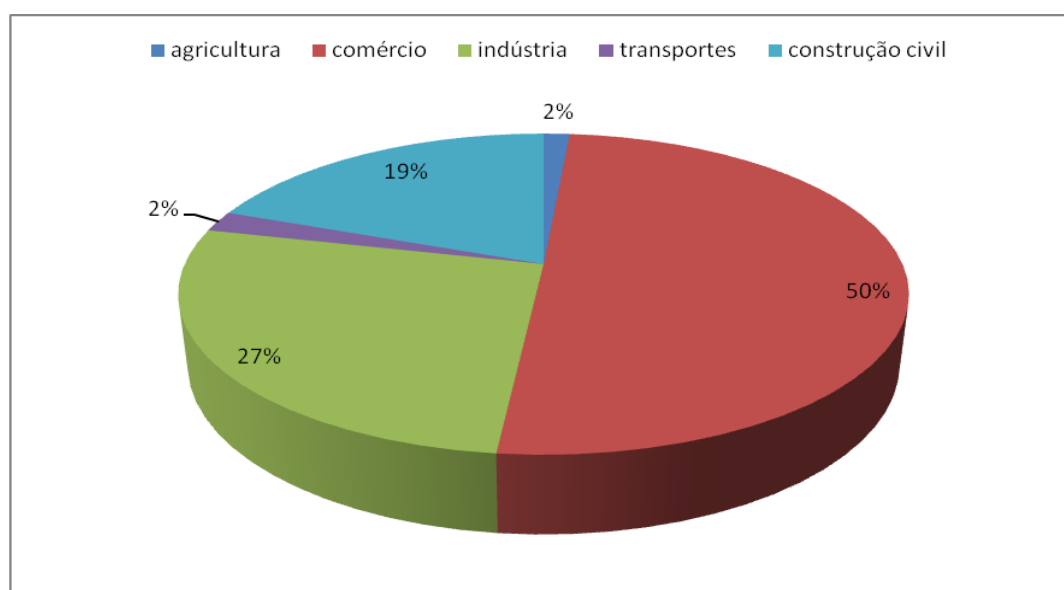
Constatamos ainda que o concelho, que é frequentemente classificado como um meio marcado pela ruralidade, não é detentor de elevado número das organizações empresariais agrícolas. A análise dos dados obtidos permite-nos concluir que as organizações dedicadas à agricultura e criação de animais, como seria expectável num meio de acentuada ruralidade, são muito pouco significativas e quase sempre associadas a produção de subsistência.

As empresas dedicadas a transacionar bens que se relacionam com a saúde têm uma representatividade incipiente. A prevalência de organizações dedicadas ao comércio é efetiva em quase todas as freguesias.

Em termos genéricos temos as instituições de carácter empresarial – com objectivo primeiro de gerar lucro – assim representadas no concelho da Trofa:

#### **Gráfico nº 4**

##### **Distribuição do tecido empresarial**



Cachada, 2012 (com base nos dados disponíveis no município da Trofa)

As empresas de saúde têm também um lugar a ocupar na presente análise dado que o conceito de saúde e a sua importância para as condições de vida da população em geral está presente na definição da Organização Mundial de Saúde na qual se refere que uma boa saúde é um dos maiores recursos para o desenvolvimento social, económico e pessoal e uma dimensão importante da qualidade de vida.

As instituições de saúde, públicas e privadas, na Trofa têm procurado assumir – quer por implicação normativa, quer por iniciativa própria – tarefas educativas e formativas tanto em contextos formais como em contextos informais sendo de referir que existem no concelho projetos escolares articulados com projetos de educação para a saúde que melhoram a qualidade do acesso e proteção da saúde de crianças e jovens<sup>13</sup>.

O concelho da Trofa apresenta, enquanto oferta pública de saúde, integrado no Agrupamento de Centros de Saúde Grande Porto I – Santo Tirso/Trofa, o Centro de Saúde da Trofa, que se situa na freguesia de S. Martinho do Bougado. Deste serviço decorrem as seguintes extensões de saúde:

- Unidade de Saúde Familiar “Uma Ponte para a Saúde” em S. Martinho do Bougado
- Extensão de Saúde de Alvarelhos
- Unidade de Saúde Familiar “Ao Encontro da Saúde” na freguesia de S. Romão do Coronado.

Todos os organismos pertencem ao Ministério da Saúde e integram o Serviço Nacional de Saúde da Região de Saúde do Norte.

---

<sup>13</sup> Socorremo-nos, a título ilustrativo, das atividades de formação quer de professores quer de alunos, no âmbito da iniciativa Programa PRESSE. O PRESSE é o Programa Regional de Educação Sexual em Saúde Escolar, promovido pela Administração Regional de Saúde do Norte, através do seu Departamento de Saúde Pública conjuntamente com a Direção Regional de Educação do Norte, envolvendo o trabalho conjunto entre os profissionais de educação e de saúde escolar. Sucintamente, este é um programa que leva a contextos escolares formais, uma proposta formativa no âmbito da educação para a sexualidade e é desenvolvida por profissionais de saúde que concretizam a sua atividade na área geográfica dos agrupamentos escolares.



No que diz respeito à oferta privada, a mesma está contemplada na caracterização já efetuada ao nível da caracterização empresarial em termos estritamente contabilísticos. Refira-se que está implementado no concelho o Grupo Trofa Saúde (desde 1998) que se destaca nas ofertas dos serviços privados de saúde com uma oferta de serviços bastante diversificada, nos quais se incluem o único Hospital existente na Trofa.

As farmácias existentes no concelho oferecem uma cobertura territorial adequada uma vez que em sete das oito freguesias existe, pelo menos, uma farmácia tendo-nos sido possível observar algum nível de proximidade destes estabelecimentos às populações que servem.

Na tabela seguinte (tabela nº 2) explicitam-se dados sobre a oferta pública e oferta privada do concelho.

**Tabela nº 2**

**Oferta de cuidados de saúde na Trofa**

<b>Regime Público</b> <b>Ministério da Saúde</b>	Agrupamento de Centros de Saúde Grande Porto I – Santo Tirso/Trofa	Unidade de Saúde Familiar S. Martinho do Bougado
		Extensão de Saúde de Alvarelhos
		Unidade de Saúde Familiar de S. Romão do Coronado
<b>Regime Privado</b>	Grupo Trofa Saúde	Hospital da Trofa

Cachada, 2012 (com base nos dados disponíveis no município da Trofa)

Em termos gerais, e embora sejam reconhecíveis dificuldades específicas, sobretudo quando associadas ao grau de vulnerabilidade particular de certos grupos humanos com particular enfoque na população mais idosa e em grupos de imigrantes da Europa de Leste e Paquistão cujo acesso é mais dificultado graças a barreiras burocráticas e de língua, a perceção dos cidadãos sobre os cuidados e serviços de saúde que existem no concelho é, maioritariamente, favorável.

Relativamente à qualidade de saúde das populações, as taxas de mortalidade tem vindo a diminuir embora seja de notar que, no concelho da Trofa, a mortalidade por diabetes é superior à da região norte. Também a tuberculose registou novos casos num número mais elevado quando comparado com o resto do país.

As infraestruturas associadas ao lazer, nomeadamente ao desporto, cultura e atividades recreativas promovem qualidade de vida das populações. Se atentarmos em algumas marcas características da cidade no que diz respeito a equipamentos disponíveis e sua efetiva acessibilidade pelos diversos segmentos populacionais do concelho da Trofa, teremos que concluir que o acesso a bens como bibliotecas, museus, salas de cinema ou teatro não é o que seria desejável porque praticamente inexistentes.

No que respeita a espaços com vocação desportiva como piscinas, pavilhões gimnodesportivos, ginásios, circuitos de manutenção, o acesso, se nos afastamos do centro urbano, é, também pouco significativo.

O associativismo desportivo assume funções de serviço social e de utilidade pública e tem, no concelho, a sua expressão dado que cada uma das freguesias (oito na totalidade) tem, pelo menos um grupo associativo desportivo e embora as opções se centrem maioritariamente em clubes de futebol, também existem exemplos de ranchos folclóricos, ciclismo, atletismo ou voleibol.

No domínio artístico, existem pequenas expressões de Teatro Amador em três freguesias distintas e sobretudo sustentado pelos grupos de jovens existentes nas respetivas freguesias. Relativamente a cinema, não existe qualquer espaço disponível no concelho para o efeito. Movimentos como os Rotarys ou os Lions também têm a sua assunção no concelho embora a visibilidade da sua ação seja quase restrita ao centro urbano. A Casa da Cultura da Trofa procura ser também um polo de dinamização cultural mas a sua ação, por limitações de ordem diversa, não beneficia as populações geograficamente mais afastadas.

## 2.2. Caracterização social

Consideramos, e de acordo com o pensamento defendido por Joaquim Azevedo e Isabel Baptista (Relatório Porto Solidário Diagnóstico Social do Porto, 2010:5) que a “compreensão da realidade social requer visões amplas e partilhadas, construídas segundo dinâmicas de hospitalidade interpessoal, interdisciplinar, interprofissional e interinstitucional. Em diálogo, seja em torno de conceções, seja à volta de experiências, seja em redor de projetos, confrontando perspetivas, podemos chegar mais longe, mais depressa e melhor nos esforços que é necessário realizar para respondermos solidariamente aos problemas humanos e sociais”.

No sentido de conhecer as organizações de índole social consultamos os dados disponibilizados por organismos centrais de modo a deter um conhecimento baseado em indicadores de âmbito nacional.

A tabela seguinte, nº 3, refere-se ao resumo dos resultados provenientes da análise de dados recolhidos a partir da consulta de dados disponíveis no sítio da Segurança Social.<sup>14</sup>

**Tabela nº 3**

### **Instituições registadas na Base de Dados da Segurança Social**

<b>Nome</b>	<b>Freguesia</b>	<b>Ano de Registo</b>	<b>Forma Jurídica</b>
Centro Social e Paroquial de S. Mamede do Coronado	S. Mamede Coronado	2000	Centro Social Paroquial
Irmandade da Santa Casa da Misericórdia	S. Martinho do Bougado	2001	Misericórdia
APPACDM da Trofa - Associação Portuguesa de Pais e Amigos do Cidadão Deficiente Mental	S. Martinho do Bougado	2002	Associação

<sup>14</sup>Consulta efetuada entre 21 e 24 de Maio de 2010 em <http://www2.seg-social.pt/left.asp?01.03>

ASCOR – Associação de Solidariedade Social do Coronado	S. Romão do Coronado	2004	Associação
Muro de Abrigo – Associação Solidariedade Social do Muro IPSS	Muro	2005	Associação
TROFAXXI – Associação de Solidariedade Social	S. Martinho do Bougado	2006	Associação
ART – Associação de Reformados da Trofa	Guidões	2006	Não disponível
Centro Comunitário de Alvarelhos	Alvarelhos	2007	Associação
Jardim Infantil do Coração de Jesus	S. Mamede do Coronado	2007	Instituto de Organização Religiosa
Associação Solidariedade Social – Bougado Social	Santiago do Bougado	2008	Associação

Cachada, 2012 (com base nos dados disponíveis na Segurança Social, 2010)

A partir do conhecimento obtido e efetuando o cruzamento com os dados que recolhemos com base em análise documental, procedemos a um processo de observação direta efetuada na totalidade do território. Foi-nos possível, após este processo de recolha, chegar a uma compilação que retrata, de modo mais ou menos exaustivo, as instituições/organizações classificadas no âmbito do trabalho social.

A seguir apresentamos as organizações que associam a sua existência ao desenvolvimento de “trabalho social”.

**Tabela nº 4****Distribuição geográfica das instituições sociais**

<b>Freguesia</b>	<b>Instituições Sociais</b>	<b>Total</b>
<b>S. Martinho do Bougado</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Centro Social Paroquial S. Martinho do Bougado - Lar Padre Joaquim Ribeiro</li><li>• Cruz Vermelha – núcleo da Trofa</li><li>• ASAS – Centro Comunitário da Trofa</li><li>• Irmandade Santa Casa da Misericórdia</li><li>• Conferência Mista S. Vicente Paulo</li><li>• Conferência Feminina S. Vicente Paulo</li><li>• Associação Humanitária dos Bombeiros da Trofa</li><li>• Lions Clube da Trofa</li><li>• Centro Comunitário Municipal da Trofa</li><li>• Centro de Saúde da Trofa</li><li>• Espaço T</li><li>• Trofa XXI</li><li>• APPACDM</li></ul>	13
<b>Santiago do Bougado</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Conferência Mista S. Tiago Maior</li><li>• Associação Solidariedade Social – Bougado Social</li></ul>	2
<b>Guidões</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Conferência Mista S. João Baptista de Guidões</li><li>• ART – Associação de Reformados da Trofa</li></ul>	2
<b>Alvarelhos</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Conferência Mista Santa Maria de Alvarelhos</li></ul>	1
<b>Muro</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Conferência Mista S. Cristovão do Muro</li><li>• IPSS Muro de Abrigo</li></ul>	2
<b>Covelas</b>	Não há instituições e/ou organizações	0
<b>S. Mamede</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Centro Social Paroquial S. Mamede Coronado</li></ul>	

<b>Coronado</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conferência Mista S. Mamede Coronado</li> </ul>	2
<b>S. Romão Coronado</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ASCOR</li> </ul>	2

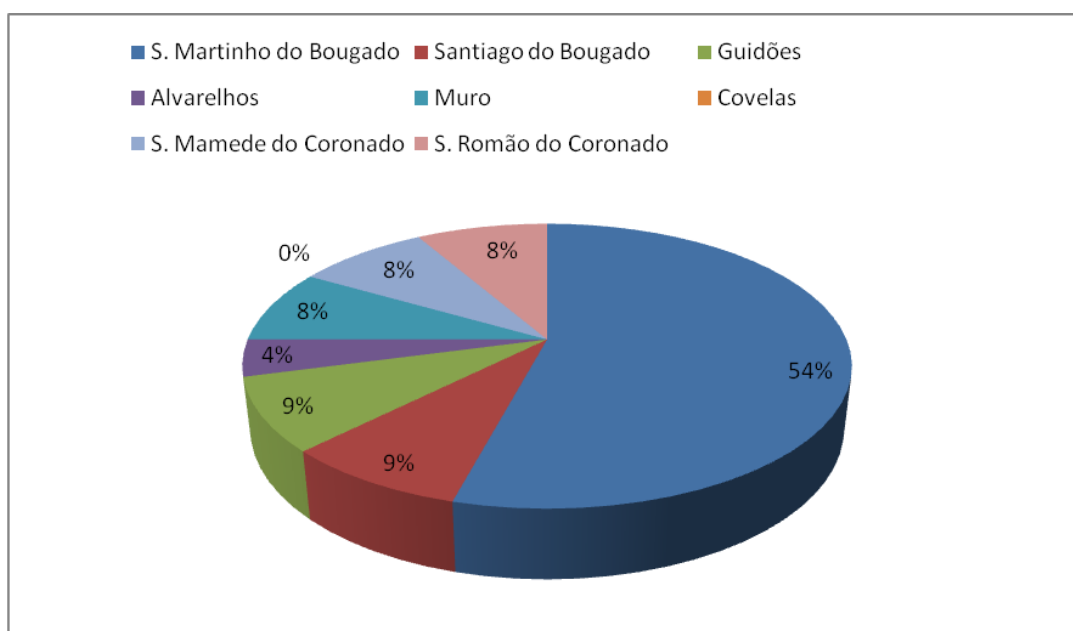
Cachada, 2012 (com base nos dados disponíveis no município da Trofa)

Conforme é possível constatar, um número significativo de instituições tem a sua sede na freguesia central do concelho, no seu centro urbano, na cidade da Trofa. Este fenómeno é verificável em muitos outros concelhos do país e não se desvia da normalidade. De referir ainda que a representatividade de organizações com origem em movimentos associados à igreja católica é elevada.

O gráfico nº 5 permite obter uma visão da distribuição territorial das instituições sociais pelas freguesias do concelho.

#### Gráfico nº 5.

##### Distribuição Geográfica por freguesia das Instituições Sociais



Cachada, 2012 (com base nos dados disponíveis no município da Trofa)

No quadro da sua missão social, os objetivos principais destas organizações situam-se no âmbito do apoio e assistência aos grupos mais vulneráveis, indo desde o apoio prestado à 1ª infância até ao apoio aos idosos, passando por trabalho de integração e formação profissional para jovens e adultos com deficiência mental ou ainda apoio em fenómenos identificados de dependências.

No concelho é ainda observável a quase total ausência de redes de apoio a idosos em diversos níveis de necessidades. Em consequência são identificáveis casos de isolamento, solidão e fragilidade em qualquer um dos domínios das relações sociais.

Se tivermos em conta o aumento verificado ao nível da longevidade bem como o índice de envelhecimento que em Portugal atingiu 115,5 idosos por cada 100 jovens (dados do INE), concluímos facilmente que esta será uma área de preocupação central na promoção da qualidade do espaço da cidade.

Conforme o Diagnóstico Social do Concelho da Trofa (2003: 93) considera-se que importa melhorar o enquadramento social dos jovens ao nível dos grupos de pertença, investindo no reforço de atividades no domínio desportivo, no domínio da música, da ciência ou de outras formas similares de ocupação de tempos livres. Alguns dos jovens do concelho evidenciam práticas de associativismo juvenil relevantes, constituindo-se na sua maioria como movimentos maioritariamente associados à Igreja Católica, reforçando assim a presença de dinâmicas de ordem caritativa no âmbito do desenvolvimento social. Uma tendência que, assumindo expressão local, acompanha o panorama nacional.

Em nosso entender, este indicador convoca de modo especial a necessária articulação entre público e privado, entre intervenção do Estado e participação sociedade civil num quadro de cidadania social ativa e coerentemente associada às outras dimensões de cidadania, tal como ficou expresso no quadro teórico.

### **2.3. Caraterização Educativa**

O sistema educativo português tem sido, ao longo dos últimos 35 anos, objecto de mudanças de grande amplitude. Com a implantação da democracia (1974) procedeu-se a profundas alterações na estrutura, finalidades e modalidades da educação em Portugal. Os programas e manuais foram completamente modificados, testaram-se

novos modos e modelos de avaliação, criaram-se novos modelos de organização e gestão escolar. Foi ainda visível um acentuado desenvolvimento no processo de construção da escola de massas que se traduziu num crescimento quase exponencial de alguns subsistemas, desde logo a educação pré-escolar, o ensino secundário e o ensino superior.

Em paralelo com as grandes transformações a que se assistiram no nosso país existe, de acordo com dados disponibilizados pelo Instituto Nacional de Estatística (INE), uma população ativa de 4 892 000 trabalhadores e cerca de 3 milhões (64,2%) que não tem o que hoje é considerado a escolaridade obrigatória. Mesmo entre os que são portadores do diploma correspondente a esse nível educativo, não existe garantia de que tenham adquirido aquilo que se deliberou denominar “competências básicas” (PISA, 2011).

Com efeito, os resultados mais recentes do PISA<sup>15</sup> mostram que muitos dos jovens portugueses detêm conhecimentos básicos de leitura que lhes permitem, no máximo, localizar uma peça de informação no texto ou identificar o tema principal do que leram (52% entre os jovens de 15 anos). Além disso, considera-se que é muito restrito o grupo de jovens que compreende detalhes importantes para a apreensão crítica do texto (4%). Por outro lado, dados da Inspeção Geral de Educação indicam que muitos dos alunos que concluem a escolaridade básica o fazem sem aprovação em Língua Portuguesa, o que significa que entram no mercado de trabalho sem um nível básico de competências para se exprimirem oralmente e por escrito.

O território da Trofa não se constituiu exceção quer a este cenário de desenvolvimento, quer ao panorama de taxas de sucesso/insucesso. Acresce a esta tipificação a localização do território no Vale do Ave, território geográfico marcado por fenómenos de abandono escolar sobretudo porque o tecido empresarial que promoveu a procura de trabalho barato, chamou a si profissionais de qualificações escolares muito baixas já que se constituíam como a mão-de-obra mais barata para tarefas rotineiras e indiferenciadas.

Conforme se defende no documento Diagnóstico Estratégico da Trofa, no modelo de desenvolvimento do concelho, a baixa produtividade dos setores do tipo têxtil (setores que aqui se assumem como tradicionais) são o resultado de estratégias de posicionamento empresarial em áreas que têm como base de funcionamento os baixos

---

<sup>15</sup> Programme for International Student Assessment (PISA, 2011)



níveis de remuneração e os processos produtivos de trabalho intensivo, conforme se encontra referido no Diagnóstico Social do Concelho da Trofa (2003:46). Este posicionamento estratégico implica que a população, na sua generalidade, não só não seja detentora de níveis escolares de índole satisfatório, mas não evidenciam índices educativos que sejam fator decisivo no desenvolvimento social das suas comunidades.

Por outro lado, a população portuguesa, quando comparada com grupos de outras nacionalidades, situa-se entre os que menos referem a necessidade de formação ao longo da vida. De acordo com o relatório “Formulação de Políticas Públicas no Horizonte 2013 – Conceção Estratégica das Intervenções Operacionais no Domínio da Educação” desenvolvido pelo Centro Interdisciplinar de Estudos Educacionais (CIED), devido às características do nosso tecido empresarial, apenas cerca de 22% das empresas têm formação interna para os seus trabalhadores. Na Dinamarca, por exemplo, esse valor é de 96%, no Reino Unido de 87%. Portugal é o 23º país da União Europeia no que respeita ao desenvolvimento da formação em contexto de trabalho.

Se num plano mais global, em muitos países da Europa é visível o esforço para a melhoria dos níveis de certificação escolar e profissional e para a diversificação e flexibilização das oportunidades de aprendizagem de adultos, em Portugal aconteceram algumas tentativas sendo as estratégias de intervenção sobretudo através de:

- Introdução do sistema de unidades capitalizáveis;
- Desenvolvimento de novas modalidades de formação, com garantia de dupla certificação (escolar e profissional);
- Criação de um sistema de reconhecimento, validação e certificação de competências adquiridas em contexto de vida e de trabalho (RVCC).

O panorama português acima retratado tem correspondência a um nível local uma vez que é identificável, no território da Trofa, a aplicação das estratégias de intervenção no domínio da Aprendizagem ao Longo da Vida (ALV) de âmbito nacional.

Para além do enquadramento no panorama nacional que referenciámos, neste concelho em particular, os fenómenos de iliteracia e analfabetismo são frequentes. Dispomos de dados que situam grupos de pessoas analfabetas nas idades compreendidas

entre os 27 aos 54 anos. No que concerne às dinâmicas educativas que se situam no âmbito da escolaridade, o concelho dispõe, atualmente, de cobertura para a quase totalidade da população escolar, desde o nível pré-escolar até ao ensino secundário. A formação de âmbito profissional encontra-se presente ao nível da Metalomecânica e Metalúrgica no CICOPN e com uma abrangência maior no CENFIN. A formação de ensino superior no concelho é inexistente.

Os dados dos Inquéritos aos Orçamentos Familiares do INE (2011) sugerem uma relação entre baixos níveis de instrução/educação e situações de pobreza. Os agregados familiares representados por pessoas sem o ensino básico parecem estar sujeitos a rendimentos muito baixos e a uma forte e crescente incidência da pobreza.

Concluimos assim que estamos perante um território com grandes potencialidades, sobretudo ao nível do seu capital social, mas que apresenta ritmos de desenvolvimento heterogêneos, evidenciando vulnerabilidades no âmbito da qualificação da sua população e no que se refere a indicadores de coesão social.

## **Capítulo 3**

### **Análise e discussão de dados**

#### **3.1. Dinâmicas de atores educativos e sociais**

##### **3.1.1. Conselho Local de Ação Social (CLAS)**

A primeira dinâmica de atores com expressão local identificada refere-se ao processo de implementação da medida de política social nacional correspondente ao Programa Rede Social, vinculado ao Ministério da Solidariedade e Segurança Social, e que a nível local se traduz no Conselho Local de Ação Social (CLAS).

O Programa Rede Social surge da Resolução do Conselho de Ministros nº 197/97 de 18 de Novembro de 1997, visando incentivar os organismos do setor público (serviços desconcentrados e autarquias locais), instituições solidárias e outras entidades que trabalham na área da ação social, a conjugarem os seus esforços para prevenir, atenuar ou erradicar situações de pobreza e exclusão e promover o desenvolvimento social local através de um trabalho em parceria.

Apesar da aprovação do Programa datar de finais de 1997, a sua concretização deu os primeiros passos com a publicação do Despacho Normativo nº 8/2002 de 12 de Fevereiro e mais tarde com o Decreto -Lei nº 115/2006 de 14 de Junho. Neste período temporal concretizou-se o que se definiu como “uma nova geração de políticas sociais ativas, baseadas na responsabilização e mobilização do conjunto da sociedade e de cada indivíduo” (Avaliação do Programa Rede Social – Relatório Síntese)<sup>16</sup>

A Rede Social, de acordo com o que está definido pelos organismos públicos, nomeadamente o Ministério da Solidariedade e Segurança Social persegue a conjugação de esforços de um conjunto de instituições, desde autarquias até entidades públicas ou privadas no sentido de:

---

<sup>16</sup> Consulta disponível em [Http://195.245.197.202/left.asp](http://195.245.197.202/left.asp)? Consultado em 3/06/2010

- Atenuar ou erradicar pobreza e a exclusão,
- Promover o desenvolvimento social;
- Fomentar a formação de uma consciência coletiva dos problemas sociais.

Conforme se explicita no Decreto-Lei 115 de 2006 no seu artigo 3º,

1 - A Rede Social é uma plataforma de articulação de diferentes parceiros públicos e privados que tem por objetivos:

- a) Combater a pobreza e a exclusão social e promover a inclusão e coesão sociais;*
- b) Promover o desenvolvimento social integrado;*
- c) Promover um planeamento integrado e sistemático, potenciando sinergias, competências e recursos;*
- d) Contribuir para a concretização, acompanhamento e avaliação dos objetivos do Plano Nacional de Ação para a Inclusão (PNAI);*
- e) Integrar os objetivos da promoção da igualdade de género, constantes do Plano Nacional para a Igualdade (PNI), nos instrumentos de planeamento;*
- f) Garantir uma maior eficácia e uma melhor cobertura e organização do conjunto de respostas e equipamentos sociais ao nível local;*
- g) Criar canais regulares de comunicação e informação entre os parceiros e a população em geral.*

Decreto – Lei 115, 2006, artigo 3º, ponto 1

Assim, no seguimento da orientação de política social nacional, o Conselho da Trofa deu início ao processo de territorialização do Programa Rede Social no ano de 2002, ano da criação da Rede Social Local cuja estrutura orgânica passa a ser identificada como Conselho Local de Ação Social (CLAS) da Trofa.

Como se afirma no Diagnóstico Social da Trofa, “o processo de reflexão e debate sobre as questões do social no concelho da Trofa teve por motor central a participação na Rede Social”. (2003:6)

O percurso feito, sobretudo sobre a orientação de responsáveis políticos e técnicos da Câmara Municipal, nomeadamente do gabinete de Ação Social, começou com a criação das Comissões Sociais de Freguesia (CSF) num total de 8.

O passo seguinte prendeu-se com a elaboração de um Pré-diagnóstico Social e pela apresentação, em outubro de 2003 do Diagnóstico Social do Concelho da Trofa, documento elaborado por uma empresa de consultores. De acordo com o que se encontra referido no Diagnóstico Social este processo “contou com a colaboração ativa de inúmeras entidades, responsáveis institucionais, dirigentes associativos e técnicos que participaram em encontros e reuniões de trabalho no âmbito das sessões plenárias das Comissões Sociais de Freguesias, da Comissão Local de Ação Social” (2003:2).

Tal como consta de todos os documentos produzidos pelos organismos municipais, desde o Diagnóstico Social do Concelho já referido até ao Plano Estratégico 2003 bem como com o que se encontra explicitado na apresentação pública do CLAS Trofa na página oficial do município ([www.mun-trofa.pt](http://www.mun-trofa.pt)), pretendeu-se criar uma nova dinâmica de organização social local, assente na conjugação de esforços, em torno de um projeto comum, que se avance na definição de prioridades e que se planeie de forma integrada e integradora através da constituição de um novo tipo de parceria entre entidades públicas e privadas com intervenção no território.

Estas parcerias baseiam-se na igualdade entre os parceiros, na consensualização dos objetivos e na concertação das ações desenvolvidas pelos diferentes agentes locais, conforme se encontra explicitado no ponto 2 do artigo 3º Decreto-Lei 115 de 2006 no qual se refere que “a rede social assenta no trabalho de parceria alargada, efetiva e dinâmica e visa o planeamento estratégico da intervenção social local, que articula a intervenção dos diferentes agentes locais para o desenvolvimento social”.

No caso concreto da Trofa, a Rede Social assume-se como um fórum de âmbito concelhio que assenta na participação, representação e articulação entre organismos públicos e iniciativa social privada com o objetivo de contribuir para a erradicação ou atenuação da pobreza e da exclusão social, através de uma visão integrada e complementar de combate às desigualdades sociais.

Atualmente o CLAS Trofa é composto por 36 Instituições/organizações, tal como se encontram identificadas na tabela nº 5.

**Tabela nº 5****Atores na Rede Social CLAS Trofa**

<b>Instituição</b>	<b>Público</b>	<b>Privado</b>
Câmara Municipal da Trofa	X	
Centro Distrital Segurança Social Porto	X	
Junta Freguesia S. Martinho Bougado	X	
Junta Freguesia Santiago Bougado	X	
Junta Freguesia Muro	X	
Junta Freguesia Alvarelhos	X	
Junta Freguesia Guidões	X	
Junta Freguesia Covelas	X	
Junta Freguesia S. Romão Coronado	X	
Junta Freguesia S. Mamede Coronado	X	
Cruz Vermelha Portuguesa	X	
ASAS		X
Santa Casa da Misericórdia		X
Centro de Saúde da Trofa	X	
APPACDM		X
Conferência Mista S. Martinho Bougado		X
Conferência Mista Santiago do Bougado		X
Conferência Mista do Muro		X
Conferência Mista de Alvarelhos		X
Conferência Mista Guidões		X
Conferência Mista S. Mamede Coronado		X
Conferência Feminina da Trofa		X
Instituto Emprego Formação Profissional	X	
Centro Social Paroquial S. Mamede Coronado		X

Movimento Socio-caritativo S. Romão Coronado		X
Hospital da Trofa		X
Lions Club da Trofa		X
Espaço T		X
ASCOR		X
Centro Social e paroquial S. Martinho Bougado		X
Muro de Abrigo		X
Hospital Santo Tirso	X	
Federação de Associações de Pais (FAP)		X
Mundos de Vida		X
AEBA		X
Bougado Social		X

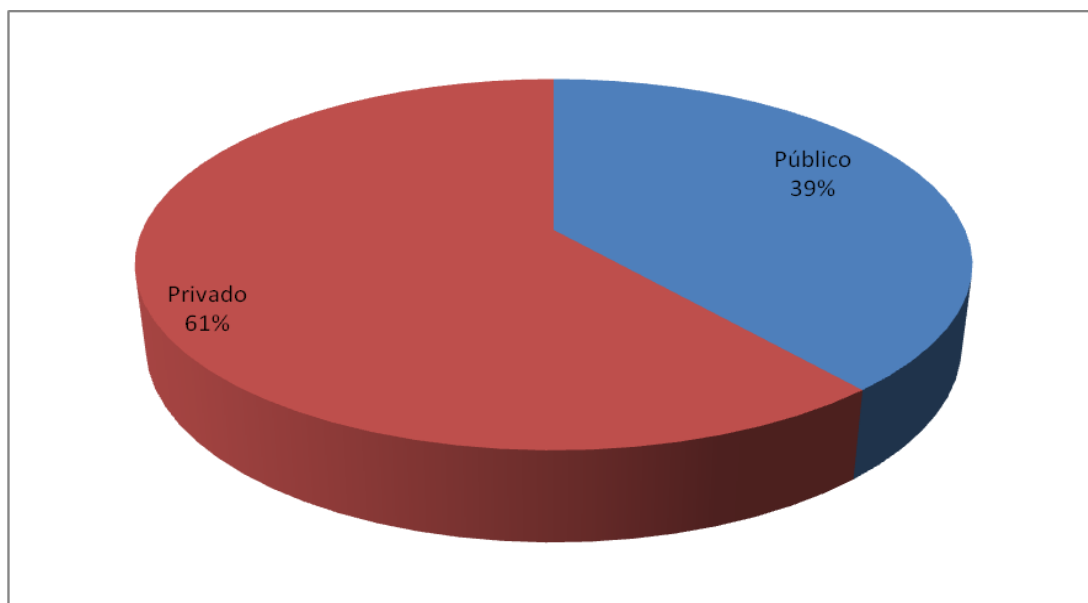
Cachada, 2012 (conforme os dados disponíveis no município da Trofa)

Desde logo, a leitura desta tabela permite-nos entender que a composição da Rede Social em análise varia entre organizações de cariz público e privado, com predominância evidente de entidades privadas, confirmando assim a tendência nacional mencionada anteriormente, a propósito da caracterização social concelhia.

Esta predominância surge expressa nos gráficos seguintes (nº 6, nº 7 e nº 8) referentes à percentagem de atores públicos e privados que integram o CLAS Trofa.

**Gráfico nº 6**

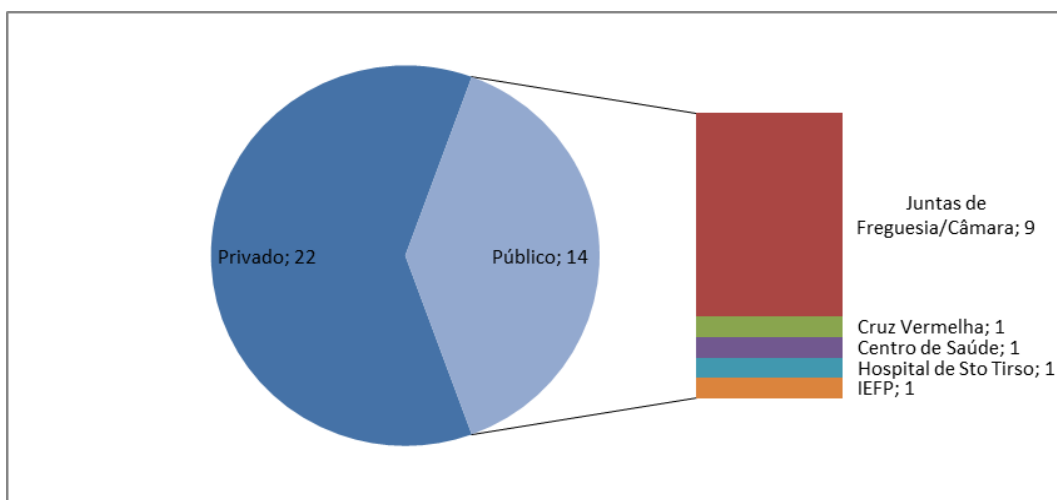
**Entidades Privados e Públicas CLAS**



Cachada, 2012

**Gráfico nº 7**

**Especificação de Entidades Públicas CLAS Trofa**



Cachada, 2012



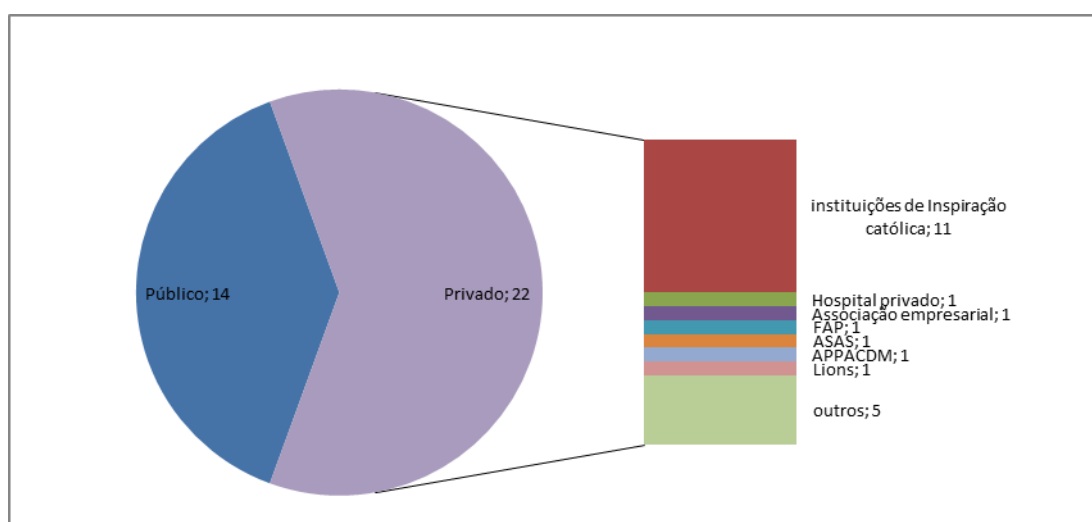
Assim, notamos que a percentagem relativa à presença das entidades privadas é superior à das entidades públicas. Notamos ainda que 9 das 14 instituições de índole pública correspondem aos representantes autárquicos – Câmara Municipal e Juntas de Freguesia, conforme se pode ver a partir da análise do gráfico nº 7. Estes integram o CLAS, desde logo, por imposição normativa de acordo com o artigo 21º do Decreto-Lei 115 de 2006, à semelhança do representante do IEFP.

No domínio privado a composição parece ser mais diversificada e reveladora de um esforço de mobilização de atores situados para lá da esfera tradicional da acção social e sem fins lucrativos, como os que se referem ao setor empresarial, logo com fim lucrativo. Como acontece por exemplo, com o Hospital Privado da Trofa e a Associação Empresarial do Baixo Ave (AEBA) que representa um número significativo de empresas do território em estudo.

Será igualmente de realçar a percentagem de organizações com vocação ou ligação explícita à Igreja Católica, como se poderá constar através da leitura do gráfico nº8.

### Gráfico nº 8

#### Especificação de Entidades Privadas CLAS Trofa



Cachada, 2012

A leitura deste gráfico (nº 8) permite-nos ver que, das 22 instituições de cariz privado que integram o CLAS, 11 são organizações de inspiração católica sendo que:

- Oito delas dizem respeito a movimentos das Conferências de S. Vicente Paulo;
- Duas correspondem a centros sociais ligados às paróquias, ainda que com regime jurídico de IPSS (APPACDM e Centro Social e paroquial S. Martinho Bougado)

Acrescentando a este número a Santa Casa da Misericórdia, enquanto instituição social de referência e cujo ideário persegue, nomeadamente da “melhoria do bem-estar das pessoas, prioritariamente dos mais desprotegidos, abrangendo as prestações de ação social, saúde, educação e ensino, cultura e promoção da qualidade de vida, de acordo com a tradição cristã e obras de misericórdia do seu compromisso originário e da sua secular atuação em prol da comunidade, bem como a promoção, apoio e realização de atividades que visem a inovação, a qualidade e a segurança na prestação de serviços e, ainda, o desenvolvimento de iniciativas no âmbito da economia social” (Artigo 4.º do Decreto-Lei n.º 235/2008).

O número de instituições com regime jurídico de IPSS (dez na totalidade) corresponde, pois, a uma percentagem significativa das instituições. Os restantes atores do CLAS Trofa que desenvolvem a sua atividade no domínio privado distribuem-se por áreas sociais e económicas diversificadas, incluindo empresariais.

Como dado mais saliente a este nível regista-se a fraca incidência de instituições ou entidades da esfera educacional, tuteladas pelo Ministério da Educação, ao contrário do que acontece noutros territórios concelhios do País, como por exemplo no concelho do Porto. (Porto Solidário: Diagnóstico Social do Porto, 2010).

Neste caso, a presença a organização representativa das associações de Pais do território da Trofa, a FAP, constitui exceção. Com efeito, em termos de representação de entidades de natureza pública, o CLAS Trofa integra apenas instituições tuteladas pelo Ministério da Solidariedade e Segurança Social e pelo Ministério da Saúde.

Em todo o caso, a análise do CLAS Trofa, tendo em conta o seu enquadramento político e normativo, a sua missão social e aos atores que a integram, permite-nos concluir que estamos diante de uma dinâmica com forte vocação territorial, salientando

aqui o processo de participação comunitária que sustentou a sua criação ou implementação concelhia.

### **3.1.2. Conselho Municipal de Educação (CME)**

A segunda dinâmica de atores identificada diz respeito à área da educação e surge sob o enquadramento normativo das políticas nacionais para este setor, consubstanciadas no plano local através do Conselho Municipal de Educação (CME).

O CME corresponde ao órgão de coordenação e consulta de política educativa municipal que resulta dos extintos Conselhos Locais de Educação previstos na Lei nº 159 de 1999.

Conforme explicitado pelo texto da nota introdutória o Decreto-Lei nº 7 de 2003, “a Lei nº 159/99, de 14 de Setembro, procurou estabelecer um quadro de transferências de atribuições e competências para as autarquias locais, determinando que a concretização dessas transferências se efetivasse através de diplomas específicos. Nesse contexto foram criados os Conselhos Locais de Educação pela Lei n.º 159/99, artigo 19º, nº 2 alínea a. Do mesmo modo a alínea b legislou sobre a figura da Carta escolar. Em 2003, e de acordo com o Decreto-Lei nº 7 considerou-se a necessidade de alteração da Lei nº 159/99 dado que, conforme se refere na nota introdutória da referida Decreto-Lei nº 7 “tratou-se, no entanto, de uma intervenção meramente formal, que, em termos reais, nada acrescentou”.

Ainda de acordo com a referida nota introdutória procurou-se “suprir essa lacuna, transferindo efetivamente competências relativamente aos conselhos municipais de educação, um órgão essencial de institucionalização da intervenção das comunidades educativas a nível do concelho, e relativamente à elaboração da carta educativa, um instrumento fundamental de ordenamento da rede de ofertas de educação e ensino”.

O enquadramento normativo e legal do CME definido pelo Decreto-Lei nº 7 de 2003 onde se concretiza que o CME é “uma instância de coordenação e consulta, que tem por objetivo promover a nível municipal, a coordenação da política educativa, articulando a intervenção, no âmbito do sistema educativo, dos agentes educativos e dos parceiros sociais interessados, analisando e acompanhando o funcionamento do referido

sistema e propondo as ações consideradas adequadas à promoção de maiores padrões de eficiência e eficácia do mesmo” (artigo 3º do Decreto-Lei 7 de 2003).

No âmbito das suas competências nomeadamente as que estão definidas no artigo 4º alínea a e b, do decreto-Lei nº 7 de 2003, a saber:

a) Coordenação do sistema educativo e articulação da política educativa com outras políticas sociais, em particular nas áreas da saúde, da ação social e da formação e emprego;

b) Acompanhamento do processo de elaboração e de atualização da carta educativa, a qual deve resultar de estreita colaboração entre os órgãos municipais e os serviços do Ministério da Educação, assegurando a salvaguarda das necessidades de oferta educativa do concelho, garantir o adequado ordenamento da rede educativa nacional e municipal.”

Neste contexto, a Carta Educativa surge apresentada como o documento enquadrador do CME, correspondendo a nível municipal ao “instrumento de planeamento e ordenamento prospetivo de edifícios e equipamentos educativos a localizar no Concelho, de acordo com as ofertas de educação e formação que seja necessário satisfazer, tendo em vista a melhor utilização dos recursos educativos, no quadro do desenvolvimento demográfico e socioeconómico de cada município” (capítulo III, artigo 10º do Decreto-Lei nº 7 de 2003).

No Concelho da Trofa, o CME segue o formato normativo definido nacionalmente, integrando dezassete representantes de instituições que prestam apoio e promovem o cumprimento das competências deste órgão:

- Presidente da Câmara Municipal que exerce a presidência do órgão
- Vereador da Educação
- Presidente da Assembleia Municipal
- Representante das Juntas de Freguesia

- Representante da DREN
- Representante do pessoal docente do ensino secundário
- Representante do pessoal docente do ensino básico
- Representante do pessoal docente do ensino pré-escolar
- Representante do ensino privado
- Dois representantes dos pais e encarregados de educação
- Representante das associações de estudantes
- Representante das IPSS
- Representante da Segurança Social
- Representante dos serviços de saúde
- Representante do IEFP
- Representante dos serviços públicos da juventude e desporto
- Representante das forças de segurança (GNR).

Constatamos assim que o CME da Trofa integra nominalmente representantes oriundos de diferentes áreas que não exclusivamente da área educativa. Porém, ao contrário do que pudemos apurar a propósito dos atores sociais que integram o CLAS, a representatividade de entidades do domínio privado é pouco evidente.

Com efeito, encontramos apenas duas entidades que cabem nesta categoria, referentes respetivamente ao representante do Ensino Privado e aos representantes das Associações de Pais e Encarregados de Educação.

Os atores que integram o CME têm o seu espaço privilegiado de participação no Plenário, que reúne ordinariamente no início e no fim do ano escolar, sem prejuízo de convocatórias extraordinárias em função de necessidades específicas, conforme consta do modelo organizativo exposto no ponto seguinte.

Nomeadamente, a convocatória extraordinária justifica-se em períodos de reformulação da Carta Educativa do Concelho (a última data de 2006), tendo por base o funcionamento de grupos de trabalho autónomos criados a partir do plenário do CME, para tarefas específicas funcionam fora da lógica de plenário.

Ainda de acordo com o Decreto-Lei citado, artigo 11º podemos precisar a abrangência da Carta Educativa no domínio territorial porque é esta que “visa assegurar a adequação da rede de estabelecimentos de educação pré-escolar e de ensino básico e secundário, para que, em cada momento, as ofertas educativas disponíveis a nível municipal respondam à procura efetiva que ao mesmo nível se manifestar e ainda que a “carta educativa é, necessariamente, o reflexo, a nível municipal, do processo de ordenamento a nível nacional da rede de ofertas de educação e formação, com vista a assegurar a racionalização e complementaridade dessas ofertas e o desenvolvimento qualitativo das mesmas, num contexto de descentralização administrativa, de reforço dos modelos de gestão dos estabelecimentos de educação e de ensino públicos e respetivos agrupamentos e de valorização do papel das comunidades educativas e dos projetos educativos das escolas. (Decreto-Lei nº 7 de 2003, artigo 11º, ponto 2).

A Carta Educativa do concelho da Trofa data de 2006 e concretiza-se enquanto “instrumento de apoio à decisão, e um reflexo do processo de ordenamento, adequando as ofertas educativas à procura efetiva, e, que visa a promoção e criação de condições favoráveis ao desenvolvimento de centros de excelência e de competências educativas, potencializando a gestão dos recursos educativos existentes.

Por outro lado, “assegura a coerência entre a rede educativa e a política urbana do município” (Carta Educativa do Trofa, 2006:2). Aqui se concretizam as opções de política educativa que vão desde as ofertas formativas de todo o concelho ao património edificado, com indicação das opções territoriais no que à rede educativa diz respeito, conforme se encontra previsto no Artigo 13º do Decreto-Lei 7/2003 que define o conceito de Rede Educativa como a “configuração da organização territorial dos

edifícios escolares ou edifícios utilizados em atividades escolares afetos aos estabelecimentos de educação pré-escolar e ensino básico e secundário”.

Como podemos ver, esta organização em rede pressupõe uma utilização dos recursos orientada para os objetivos de territorialização de política educativa e num quadro de superação de desigualdades e assimetrias locais e regionais por forma de assegurar a igualdade de oportunidades a todos os alunos.

A dinâmica conducente à constituição de uma rede escolar no concelho da Trofa tem uma história relativamente curta que corresponde ao nascimento do próprio município, em 1998. Tal implicou que, desde muito cedo tivesse sido dedicada atenção à transferência de poderes e funções do nível central e regional para o nível local, conforme ficou patente nas reflexões registadas nas atas das reuniões<sup>17</sup>, versando sobre transportes escolares, refeições escolares, edificação de novos edifícios, requalificação de espaços escolares de diversos níveis de ensino.

A oferta educativa atualmente existente no concelho da Trofa está compreendida entre o pré-escolar até ao ensino secundário. A oferta formativa ao nível do ensino superior é inexistente.

Numa fase inicial, a rede era constituída por jardins-de-infância, escolas do 1º ciclo, escolas de 2º e 3º Ciclo e Escola Secundária, com a publicação do Decreto-Lei 115-A/98, com a redação fornecida pela Lei nº 24/99 e com o Despacho Regulamentar 12/2000 foram fixados os requisitos necessários à constituição e à instalação dos Agrupamentos de Escolas de estabelecimentos públicos de educação pré-escolar e do ensino básico, bem como os procedimentos relativos à sua criação e funcionamento. A reorganização da rede educativa do concelho passou a integrar a unidade organizacional de Agrupamento de Escolas<sup>18</sup> – três neste território em concreto.

---

<sup>17</sup> Consulta das atas das reuniões do Conselho Municipal de Educação dos anos compreendidos entre 2003 e 2010, correspondentes a 15 sessões.

<sup>18</sup> Um Agrupamento de Escolas, de acordo com o Decreto-lei 115-A de 98, de 4 de Maio, com a redação dada pela Lei 24 de 99 de 22 de Abril, é uma unidade organizacional, dotada de órgãos próprios de administração e gestão, constituída por estabelecimentos de educação Pré-Escolar e de um ou mais níveis e ciclos de ensino, a partir de um projeto comum com vista à realização de diversas finalidades.

Após a conclusão deste processo de reorganização, o concelho da Trofa, à semelhança dos restantes concelhos do País, considerou as orientações da política educativa expressas no “Programa Novas Oportunidades”.<sup>19</sup>

No município da Trofa, a estratégia definida na iniciativa “Novas Oportunidades” assentou em dois pilares: a escolarização geral da população ao nível do ensino secundário por um lado e a elevação da formação de base das pessoas no ativo permitindo-lhe progressão e conclusão de estudos. (Carta Educativa, 2006:23)

Estes objetivos implicaram a criação de respostas no sentido de estruturar uma oferta de cursos de educação/formação e criar um sistema de informação e gestão da oferta formativa de dupla certificação. Embora até aqui existissem no concelho alguns esforços ao nível do processo de reconhecimento validação e certificação de competências (RVCC), o programa “Novas Oportunidades” implicou que a rede educativa se estruturasse no sentido de acolher dois Centros Novas Oportunidades (vulgo CNO), um situado na sede de uma associação empresarial e outro situado na escola secundária.

Em 2006, o conceito de *escola a tempo inteiro* foi integrado na Carta Educativa, na sequência da publicação do Despacho nº 16795/05, passando as escolas a ter um período de funcionamento mínimo de oito horas diárias.

Com a criação do Conselho Municipal de Educação e com a aprovação da Carta Educativa passou-se a “uma nova visão estrutural do sistema educativo português e constituiu um passo da maior importância, no sentido da aproximação entre os cidadãos e o sistema educativo, e de coresponsabilização entre ambos quanto ao resultado deste” (Carta Educativa, 2006:2). Passam a ser então atribuídas novas responsabilidades às comunidades educativas locais.

Como já referimos, a oferta educativa existente no concelho da Trofa está compreendida entre o pré-escolar até ao ensino secundário. Procuramos agora dar conta de que atores constituem a rede e que papéis desempenham.

---

<sup>19</sup> O programa “Novas Oportunidades” foi uma iniciativa do governamental que pretendeu facilitar o acesso à escolaridade por parte da população, visando aumentar a percentagem de escolaridade em Portugal. Inicialmente enquadrado nos “Centros RVCC” (Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências), com o XVII Governo Constitucional (chefiado por José Sócrates) estes Centros foram reestruturados e passaram a designar-se “Centros Novas Oportunidades”. O programa foi encerrado em 2013/2014.



A tabela nº 6 a seguir apresentada corresponde ao levantamento e caracterização das instituições que, tradicionalmente, constituem a oferta educativa de um território, no nosso caso o território da Trofa. Integramos, no presente mapeamento, a oferta ao nível dos Centros Novas Oportunidades (CNO) localizados, geograficamente, na freguesia de S. Martinho do Bougado.

O primeiro CNO está localizado na Escola Secundária da Trofa e o segundo na Associação Empresarial do Baixo Ave – a seguir referida como AEBA.

**Tabela nº 6**

**Atores Dinâmica Educativa**

Instituição	Público	Privado	Oferta Educativa/Formativa que integra <sup>20</sup>				
			Pré	1º C	2º C	3º C	Sec.
Agrupamento de Escolas da Trofa			5	9	1	1	0
Agrupamento de Escolas do Castro			4	4	1	1	0
Agrupamento Vertical do Coronado e Covelas			6	6	1	1	0
Escola Secundária da Trofa			0	0	0	1	1
Colégio da Trofa				1	1	1	1
Centro Novas Oportunidades Secundária Trofa			Reconhecimento, validação e certificação de competências – EFA e Formação modular.				
Centro Novas Oportunidades AEBA			Reconhecimento, validação e certificação de competências – CEF, EFA e formação modular nível 2.				

<sup>20</sup> Dados recolhidos e compilados a partir da Carta Educativa do concelho da Trofa, 2006.

<b>CENFIN</b>			Cursos EFA e RVCC primordialmente vocacionados para áreas de metalúrgica e metalomecânica
<b>APPACDM T</b>			Apoio a processos formativos e de integração de cidadãos portadores de deficiência mental.

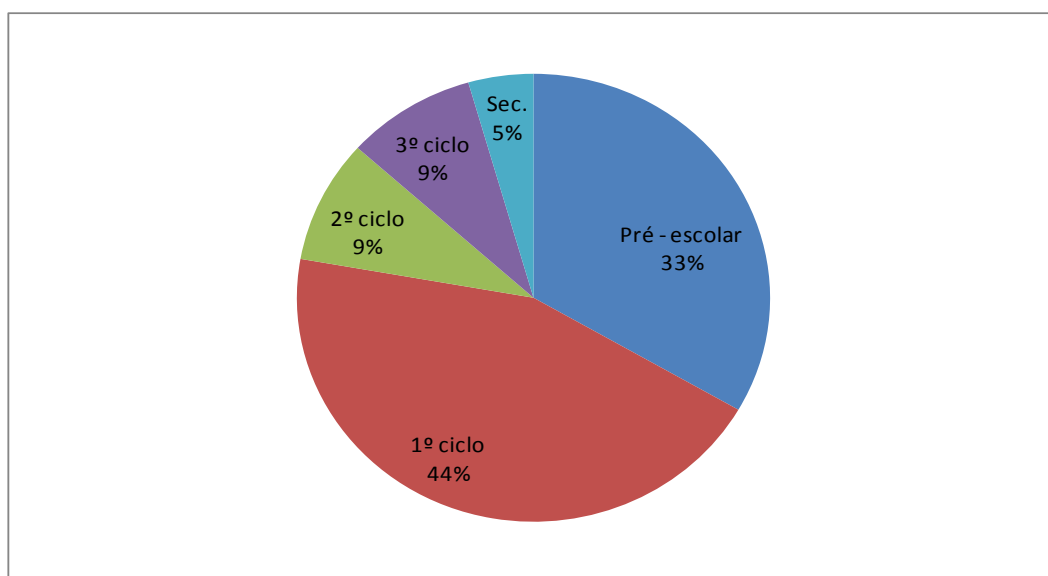
Cachada, 2012 (de acordo com Carta Educativa da Trofa, 2006)

Embora tenhamos tido a oportunidade de averiguar sobre a existência de outras instituições para além das acima representadas, nomeadamente de Centros de Estudos e de Infantários, a opção pela sua não integração seguiu a lógica já referida.

Ainda o que diz respeito à oferta educativa privada salvaguarda-se, a título excecional, o Colégio da Trofa que poderia ser integrado num estatuto organizacional de índole empresarial. Porém, o próprio município da Trofa assume o colégio como parte integrante da sua rede educativa e é nesse estatuto que optamos por manter esta referência.

### Gráfico nº 9

#### Oferta Educativa



Cachada, 2012

A oferta da rede pública segue os padrões nacionais, nomeadamente no que diz respeito a número de atores escolares diretamente envolvidos no processo educativo: alunos, funcionários, professores e pais. As estruturas necessárias para os acolher, como edifícios e equipamentos, serviços de apoio social e de orientação escolar, órgãos de tutela e de inspeção – encontram também correspondência nos restantes concelhos do País.

Existe ainda um outro dado, apurado no âmbito da observação, que se prende com a existência de jovens sem respostas educativas possíveis. Com efeito, encontramos jovens que, estando fora da escolaridade obrigatória, não concluíram em tempo oportuno o 6º ano de escolaridade. Aquando da necessidade e vontade de integrarem processos formativos formais, nomeadamente ao nível da formação obtida via CNO, estes jovens não são aceites em virtude da não conclusão da escolaridade acima referida, condição obrigatória para integrar um curso CEF ou EFA. A sua única alternativa seria concluir esse processo escolar via processo RVCC mas como ainda são muito jovens (15, 16 ou 17 anos) as competências a validar são muito poucas, as experiências pessoais e profissionais são quase todas de insucesso e não parece ser viável qualquer processo de formação formalizado.

Integramos, no mapeamento da rede educativa, a oferta ao nível dos Centros Novas Oportunidades localizados, geograficamente, na freguesia de S. Martinho do Bougado. O primeiro está localizado na Escola Secundária da Trofa e o segundo na AEBA, instituição referenciada na cartografia da rede social. Enfatiza-se aqui que a AEBA, juntamente com a APPACDM são as únicas instituições com personalidade jurídica que integra, formal e cumulativamente, a dinâmica educativa e social.

O CENFIM constitui-se como ator educacional assumido na carta educativa do concelho, com a justificação de que se reconhece que “a aposta na valorização de Recursos Humanos é uma aposta ganha na batalha do desenvolvimento e valorização de um país, pois é nos Recursos Humanos, nas pessoas, que reside a única riqueza não perecível e com possibilidades de ver permanentemente aumentado o seu valor” (Carta Educativa Trofa, 2006:38).

Os percursos formativos desta organização passam por ações de formação dirigidas a jovens com 6 anos de escolaridade obrigatória que no final de três anos de formação obtêm uma Qualificação Profissional de Nível II - torneiro, fresador, serralheiro mecânico, serralheiro civil e soldador. Para além dos cursos existem ações

para qualificação de jovens com 9 anos de Escolaridade e com a duração de um ano. Promove-se ações de formação para ativos empregados ou desempregados.

Em termos conclusivos, podemos dizer que o CME da Trofa enquanto órgão representativo das políticas educativas municipais refere-se sobretudo, ao campo da educação escolar, mesmo quando esta educação é encarada de segunda oportunidade. Neste aspeto, acompanha a tendência nacional, apesar da existência no território de dinâmicas sociopedagógicas inovadoras, como as que se referem ao TCA e à inserção do município na rede internacional das Cidades Educadoras.

A composição do CME é particularmente significativa a este respeito, integrando maioritariamente representantes de entidades tradicionalmente oriundas do universo educativo e dentro deste do universo escolar. Em termos comparativos, vale a pena cruzar este dado com a análise produzida no âmbito das outras dinâmicas, conforme detalharemos num ponto seguinte.

### **3.1.3. Trofa Comunidade de Aprendentes (TCA)**

A terceira dinâmica de atores identificada corresponde ao projeto “Trofa Comunidade de Aprendentes” (TCA), promovido pela Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa em parceria com a Câmara Municipal da Trofa entre os anos de 2004 até 2011, conforme foi já dito.

Estamos neste caso perante uma dinâmica que, ao contrário das anteriores, não se inscreve em nenhum enquadramento normativo de âmbito nacional. O seu mentor foi Joaquim Azevedo, a partir de uma visão educacional pioneira no nosso País e traduzida do seguinte modo:

*“O TCA apresenta-se como uma dinâmica de incentivo e de criação de redes socioeducativas (de instituições, iniciativas, mediadores, técnicos e colaboradores, unidades de atendimento e centros de aprendizagem, formadores, voluntários) que se mobilizam para a cooperação, estabelecendo relações positivas entre si, sob o impulso da mediação de um conjunto de profissionais que atuam sob o signo de uma pedagogia de proximidade humana e orientados para a construção, em liberdade, de itinerários pessoais de aprendizagem”.*

Joaquim Azevedo (2007b:26)

Concebido e promovido como uma dinâmica de pedagogia social de cariz comunitário, o projeto TCA concretizou-se através da celebração de uma parceria entre a Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa (FEP/UCP) e a Câmara Municipal da Trofa (CMT), tendo sido anunciado publicamente pela primeira vez nas 1<sup>as</sup> Jornadas de Educação do Município em 15 de Outubro de 2003.

No ano seguinte, nas 2<sup>as</sup> Jornadas da Educação do Município em 8 de Outubro de 2004, foi dado o arranque oficial e feita a apresentação da estratégia de desenvolvimento e dos seus responsáveis. Pela parte da CMT, na pessoa do vereador da educação, António Pontes e pela parte da UCP, Joaquim Azevedo, assessorado por Isabel Baptista. O projeto foi desde logo anunciado como uma experiência de intervenção comunitária inovadora e com missão socioeducativa.

A este propósito encontra-se referência, na ata nº 2 do Conselho Municipal de Educação de 7 de outubro de 2003, sendo na altura o TCA apresentado como um “projeto pioneiro e inovador que servirá de documento base para a Carta Educativa”.

Na ata nº 3 deste mesmo órgão datada de 27 de maio de 2004 encontra-se o seguinte registo “*o Senhor Vereador diz ser um projeto de parceria entre a Câmara e a Universidade Católica com o objetivo deste projeto envolver toda a comunidade Trofense, independentemente da idade, sexo, num processo de aprendizagem, aos mais diversos níveis, ao longo de toda a vida*”.

Ou seja, ao contrário das dinâmicas anteriormente analisadas, a dinâmica TCA assume o envolvimento dos atores da comunidade como fim, mas também como meio e com princípio (cf. documentos oficiais TCA).

Desta forma, a sua definição revela-se indissociável da filosofia de ação, assumindo à partida uma formulação que contempla o “funcionamento em rede” de um conjunto de atores, identificados da seguinte forma:

- **Instituição TCA**

Uma instituição TCA é um membro activo da comunidade de aprendentes, ligado protocolarmente a um conjunto de outras instituições que, adoptando uma base de parceria, se compromete na prossecução do objectivo de garantir a todos os cidadãos do município o acesso a oportunidades de aprendizagem ao longo da vida.

Podem ser consideradas instituições TCA todas as entidades, da Trofa ou de fora da Trofa, como empresas, escolas, centros de formação, associações culturais e desportivas, centros de saúde, centros comunitários, fundações, museus, bibliotecas, casas de cultura, jornais locais, centros paroquiais, juntas de freguesia e centros cívicos.

- **Mediadores de Aprendizagem**

Os mediadores de aprendizagem são profissionais de diferentes áreas – Educação, Saúde, Serviço Social, Mundo Empresarial, Cultura e Desporto –, reconhecidos como aptos e disponíveis para fazer a mediação entre as pessoas e as oportunidades de aprendizagem oferecidas pela comunidade de aprendentes.

- **Voluntários TCA**

São reconhecidos como Voluntários TCA todas as pessoas que, numa base regular, se disponham a participar ativamente no desenvolvimento do projeto. A colaboração dos voluntários é regulada por um conjunto de direitos e de deveres definidos no Estatuto dos Voluntários TCA.

- **Formadores TCA**

Os Formadores constituíam um conjunto de pessoas provenientes de áreas formativas muito diferentes facto justificado pelo desenvolvimento de dinâmicas de formação muito diferenciadas, concebidas à medida dos interesses e motivações das pessoas de todas as idades.

As instituições TCA podiam ser todas as instituições trofenses (empresas, escolas, associações, centros paroquiais, juntas de freguesia, fundações, museus, centros comunitários) ou “instituições de outros locais, nacionais e estrangeiras desde que

apoiem, ativa e permanentemente, o projeto TCA” (Mediadores, Caderno Pedagógico 1, 2005-2006:10)

A formalização da adesão ao projeto fazia-se através de uma Carta Compromisso. Esta era um documento assinado pelo representante da instituição que pretendia aderir à rede de Instituições TCA. Este instrumento, não tendo valor jurídico, funcionava como uma declaração de compromisso para a participação comunitária.

Considera-se que na sequência da sua adesão ao projecto, a colaboração entre parceiros deveria ser regulada por um conjunto de princípios a acordar e, a formalizar, numa *carta de compromisso* onde deveria aparecer explicitado:

- O estatuto de participação de cada entidade.
- Os termos de adesão ao TCA, em conformidade com a sua identidade organizacional e o seu próprio projeto de intervenção.
- O tipo de apoios que a instituição está disponível a dar anualmente ao projeto TCA.
- O tipo de atividades de aprendizagem que se propõe desenvolver enquanto organização aprendente.
- O tipo de incentivos e medidas que se dispõe a adotar na promoção das condições de aprendizagem dos seus atores.
- O tipo de articulação prevista com outros parceiros, em função do seu próprio capital de experiência.
- O tipo de recursos que se compromete a disponibilizar para a dinâmica de trabalho em rede.

A Carta de Compromisso deveria ainda conter a referência às obrigações assumidas entre partes, no que se refere a:

- Definição rigorosa de direitos e de deveres na relação entre parceiros, salvaguardando o respeito pelas dinâmicas decorrentes dos respectivos espaços de autonomia.
- Tipo de recursos que cada parte se dispõe a afectar ao projecto e contrapartidas esperadas.
- Modos de responsabilização nas estruturas de coordenação e de operacionalização da parceria.
- Modos de responsabilização na avaliação do projecto, ao nível de qualidade dos processos e do controlo de resultados, com indicação do tipo de prestação de contas a dar, e a esperar, na relação entre parceiros.
- Termos de validade do compromisso celebrado e indicação de prazos para a sua revisão.

Assumindo igualmente à partida uma perspectiva de valorização dos atores, o TCA o TCA contemplava um conjunto de procedimentos destinados a potenciar o conhecimento e reconhecimento entre atores. Conforme surge evidenciado nos dois pontos seguintes, este elemento distintivo constitui uma diferença relevante e que produz diferença ao nível do envolvimento dos atores e das práticas efectivas de articulação e cooperação.

Assim, após esta adesão as instituições eram publicamente identificadas pela Chancela TCA (figura nº 3). Este símbolo de identificação e de visibilidade pública era atribuído anualmente, funcionando como indicador de reconhecimento e de avaliação pública.



### Figura nº 3

#### Chancela TCA



Conforme Dossiers Pedagógicos TCA, 2005 e 2010

De salientar ainda nesta perspetiva de mobilização de atores, a especificidade ao nível da criação de uma rede de voluntários e de mediadores, recrutados no seio da própria comunidade.

Conforme se explica no ponto seguinte, o funcionamento articulado destas redes apoiam-se na supervisão e monitorização desenvolvida pela equipa de pedagogia social da FEP/UCP, integrada por elementos em regime de dedicação exclusiva e a elementos em regime de dedicação parcial, detentores de formação especializada em Pedagogia Social, na sua maioria correspondente ao grau de Mestrado.

A tabela nº 7 apresenta o número de atores que em novembro de 2001, data de encerramento do projeto, integravam oficialmente a dinâmica TCA

### Tabela nº 7

#### Atores TCA em 2011

Rede	Número de atores	Total
Instituições	181	
Mediadores	69	

<b>Voluntários</b>	<b>154</b>	<b>579</b>
<b>Formadores</b>	<b>165</b>	
<b>Colaboradores</b>	<b>10</b>	
<b>Aprendentes</b>	<b>3356</b>	<b>3935</b>

Cachada, 2012 (dados obtidos a partir dos Dossiers Pedagógicos TCA de 2011)

Importa notar que, em virtude da dinâmica criada, o numero real de atores – pessoas, instituições - mobilizadas pelo TCA excedia largamente a indicação oficial. Com efeito, conforme toda a estratégia TCA assentava numa filosofia de compromisso social e número de pessoas que acabaram pró ser envolvidas, tanto no estatuto de aprendentes como de participantes ativos na dinamização de redes e iniciativas, e atestado através das múltiplas certificações, confirma o grau de enraizamento cívico e comunitário desta dinâmica (Cf. TCA, Memória critica 2007).

### **3.2. Práticas de territorialização e regulação**

#### **3.2.1. Modelos organizativos**

Depois de termos identificado, caracterizado e analisado as três principais dinâmicas de atores que configuram os processos de desenvolvimento local da Trofa, centramo-nos agora no estudo dos respetivos modelos de funcionamento, tendo por base a especificidade da respetiva missão estratégica e o desenho organizacional consequente, de modo a destacar, mais uma vez, os elementos de natureza comparativa que nos possam ajudar a encontrar linhas de encontro.

No que se refere ao CLAS e tal como foi dito, encontramos a aplicação de um desenho organizacional preconizado a nível nacional, imposto normativamente e como tal comum a todas as estruturas equivalentes do País.

Em conformidade, portanto, com o modelo nacional, o “Plenário do CLAS” (artigo 25º do Decreto-Lei 115 de 2006) constitui o espaço deliberativo fundamental, onde são aprovadas as decisões oficiais do CLAS, segundo o respetivo Regulamento Interno.

No caso do concelho da Trofa, o Plenário integra 36 instituições (conforme tabela nº 5) e o seu Regulamento Interno estipula as seguintes competências:

- Aprovar o seu Regulamento;
- Constituir o Núcleo Executivo;
- Criar grupos de trabalho temáticos, sempre que considerados necessários para o tratamento de assuntos específicos;
- Fomentar a articulação entre os organismos públicos e entidades privadas sem fins lucrativos, visando uma atuação concertada na prevenção e resolução dos problemas locais de exclusão social e pobreza;
- Promover a realização participada de um Diagnóstico Social e de um Plano de Desenvolvimento Social do Concelho (PDS);

- Aprovar e difundir o diagnóstico e o PDS, assim como os respetivos planos de ação anuais;
- Promover a participação num sistema de informação nacional;
- Avocar e deliberar sobre qualquer parecer emitido pelo Núcleo Executivo;
- Tomar conhecimento de protocolos e acordos celebrados entre o Estado, as autarquias, as instituições de solidariedade social e outras entidades que atuem no concelho;
- Apreciar as questões e propostas que sejam apresentadas pelas CSF, ou por outras entidades, e procurar as soluções necessárias mediante a participação de entidades competentes representadas, ou não, no CLAS;
- Avaliar, periodicamente, a execução do plano de desenvolvimento social e dos planos de ação;
- Promover ações de informação e formação e outras iniciativas que visem uma melhor consciência coletiva dos problemas sociais;
- Submeter à decisão das entidades competentes as questões e propostas que não se enquadrem na sua área de intervenção.

Deliberações do Plenário CLAS, 2011<sup>21</sup>

Como podemos ver, entre as funções e competências que estão atribuídas compete ao Plenário CLAS a constituição do Núcleo Executivo do CLAS.

No município da Trofa, o Núcleo Executivo é composto por representantes de 8 instituições/organizações de acordo com o que surge indicado no quadro nº 1.

---

<sup>21</sup> Consulta disponível em <http://www.mun-trofa.pt/> em 20 de junho de 2012

## **Quadro nº 1**

### **Núcleo Executivo do CLAS Trofa**

- Câmara Municipal da Trofa
- Centro Distrital de Segurança Social do Porto
- Juntas de Freguesia
- Cruz Vermelha Portuguesa – Núcleo da Trofa
- Santa Casa da Misericórdia da Trofa
- APPACDM
- Movimentos Sócio-caritativos
- ASAS

Cachada, 2012 (conforme regulamento CLAS Trofa, 2011)

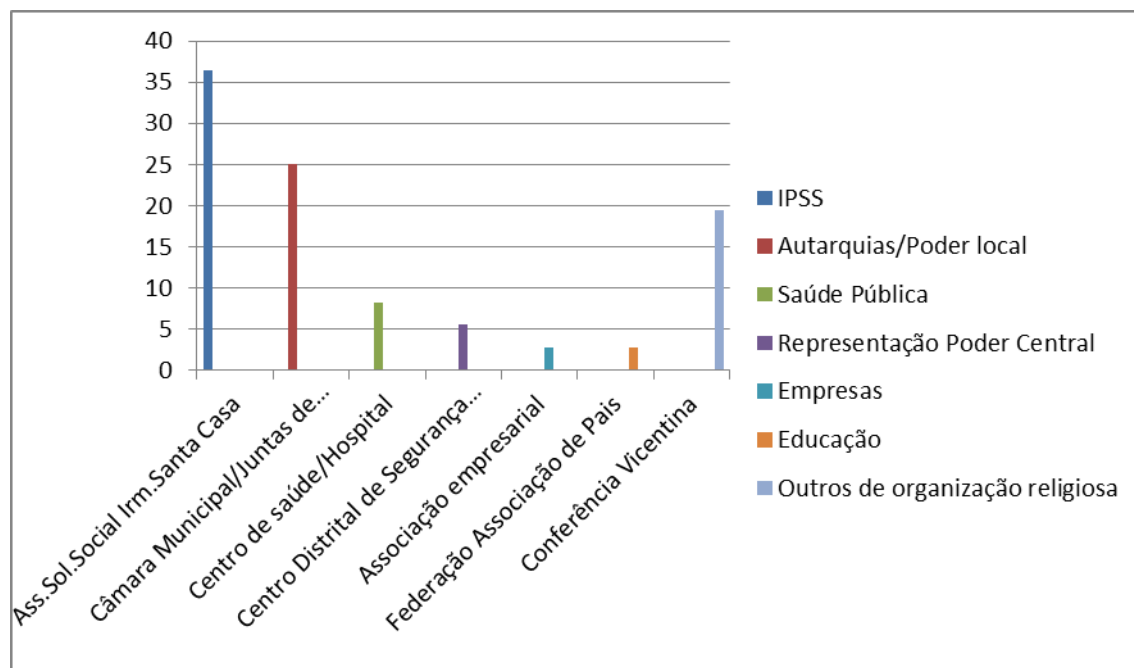
A presidência do Núcleo Executivo cabe à Câmara Municipal da Trofa, com delegação na vereação da Ação Social, Saúde e Habitação.

Nas reuniões plenárias, a condução dos trabalhos faz-se a partir da agenda definida pelo Núcleo Executivo e todas as instituições com personalidade jurídica têm assento e direito de voto. As organizações e dinâmicas sem personalidade jurídica têm assento mas não têm direito de voto.

As formas administrativas e de gestão vinculadas aos modelos de IPSSs são as mais comuns juntamente com as entidades pertencentes ao poder político local, como Juntas de Freguesia e a própria Câmara Municipal.

## Gráfico nº 10

### Caracterização de entidades CLAS Trofa



Cachada, 2012

No que diz respeito a recursos, optamos, na tabela que se segue, por não nomear as instituições em causa referindo exclusivamente a sua codificação, elaborada a partir das grelhas de registo de dados das quais damos testemunho em anexo. (Anexo 4). Tal procedimento deve-se ao facto de se pretender caraterizar o tipo de recursos e serviços sem emitir qualquer juízo de valor a partir de qualquer uma das instituições que integram a rede.

**Tabela nº 8****Recursos materiais e serviços da Rede Social**

<b>Recursos Materiais/serviços</b>	<b>Instituição</b>									
	IS_1	IS_2	IS_3	IS_4	IS_5	IS_6	IS_7	IS_8	IS_9	IS_10
Ateliê ocupação tempos livres	X	-	-	X	X	-	-	X	-	X
Centro convívio intergeracional	X	X	-	-	X	-	-	-	-	X
Balneários, duche, vestiários	X	X	-	X	-	-	-	X	-	-
Lavandaria, costura	X	-	-	X	-	-	-	-	-	-
Snack-bar e cafetaria	X	-	X	X	-	-	-	X	-	X
Cozinha	X	X	X	X	-	-	-	X	-	X
Refeitório polivalente	X	X	X	X	-	X	-	X	-	X
Sala reuniões	X	X	X	X	-	-	-	X	X	-
Sala formação	X	X	-	X	X	-	-	X	-	-
Sala estar	-	X	-	X	-	X	-	X	-	X
Sala cuidados beleza	-	X	-	-	-	-	-	-	-	-
Espaço tipo auditório	X		X	X	-	-	-	X	-	-
Ginásio	-	X	-	-	-	-	-	-	-	-
Biblioteca	-	-	X	-	-	-	-	-	-	-
Museu	-	-	X	-	-	-	-	-	-	-
Salão polivalente	-	X	X	X	-	-	-	X	-	-
Salão nobre	-	-	X	-	-	-	-	-	-	-

Creche	-	-	X	X	-	-	-	X	-	-
Enfermaria	-	-	-	X	-	-	-	-	-	-
Centro de dia	-	X	-	X	-	X	-	X	-	X
Residência	-	-	-	X	-	-	-	X	-	-
Secretaria	X	-	-	X	-	-	-	X	-	-
Transporte de pessoas	X	X	X	X	-	X	-	X	-	X
Portaria	-	-	-	X	-	-	-	-	-	-

Cachada, 2012 (conforme dados disponíveis no município da Trofa)

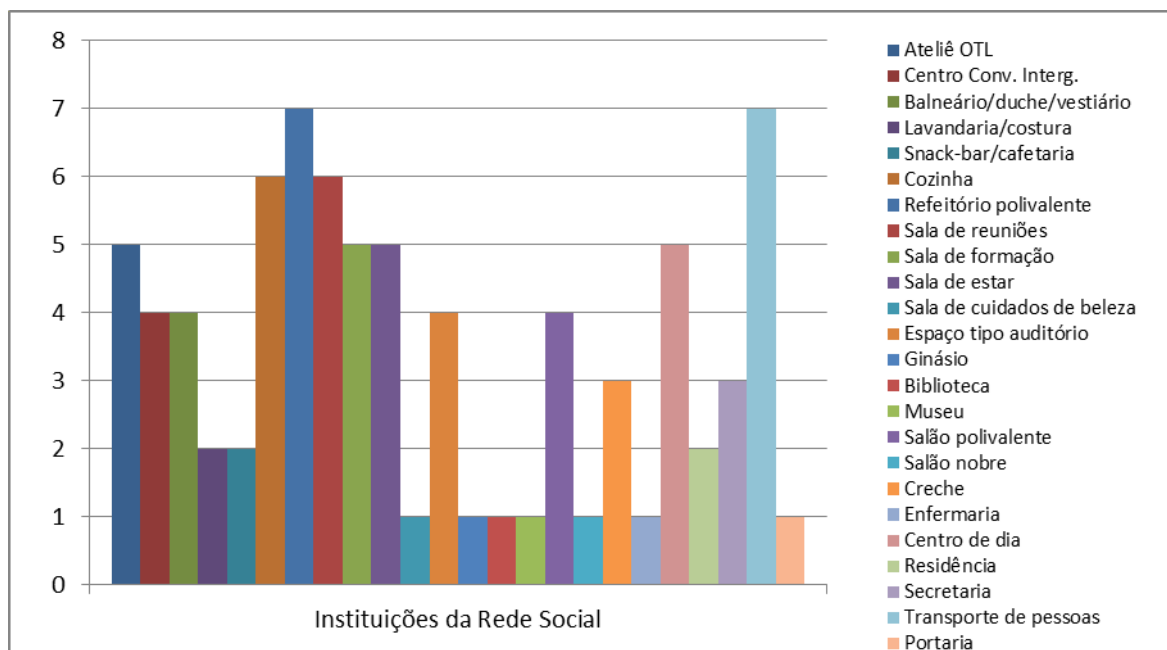
Os serviços mais comuns e que são prestados pela quase totalidade dos atores da rede social são os de transporte de pessoas e serviço de refeitório. Sendo ou não detentores de espaço físico onde a cozinha está disponível, esta é uma prestação comum.

Os *ateliers* ocupacionais e centros de dia são também um serviço comum prestado pelas organizações que integram o CLAS Trofa. Os serviços prestados à primeira infância assumem frequência significativa sendo que o serviço de creche o formato mais usual.



## Gráfico nº 11

### Recursos e Serviços no CLAS Trofa



Cachada, 2012

Ao analisarmos atentamente os dados, concluímos que os espaços de convívio intergeracional são uma ocorrência para quase 50% das instituições. Importou-nos entender como é que esse encontro intergeracional é efetivado. Damos conta de que as dinâmicas que aí acontecem com caráter de cruzamento de gerações são em número pouco significativo e assumem um nível de ocorrência pontual.

Aquando da tentativa de perceber quais as iniciativas de caráter regular que aí aconteciam, só 3 das 36 instituições tinham esse tipo de projetos/iniciativas. Este indicador será alvo de análise e discussão mais adiante.

No que se refere à segunda dinâmica, relativa ao CME, deparamo-nos igualmente com um desenho organizacional definido nacionalmente.

Enquanto órgão de representação municipal no domínio da descentralização educativa, o Conselho Municipal de Educação define-se como instância de coordenação e consulta, conforme foi já dito no ponto anterior. Neste sentido, espera-se que o CME desenvolva atividades de coordenação da política educativa, articulando a intervenção

dos agentes educativos locais e dos seus parceiros sociais, analisando e acompanhando o funcionamento do referido sistema e propondo as ações consideradas adequadas à promoção de maiores padrões de eficiência e eficácia do mesmo.

Tal como acontece com o CLAS, o CME elege como espaço deliberativo fundamental o Plenário. As atribuições assim são assim definidas no Decreto-Lei nº 7 de 2003:

- *Coordenação do sistema educativo e articulação da política educativa com outras políticas sociais, em particular nas áreas da saúde, da acção social e da formação e emprego;*
- *Acompanhamento do processo de elaboração e de actualização da carta educativa, a qual devem resultar de estreita colaboração entre os órgãos municipais e os serviços do Ministério da Educação, com vista a, assegurando a salvaguarda das necessidades de oferta educativa do concelho, garantir o adequado ordenamento da rede educativa nacional e municipal;*
- *Participação na negociação e execução dos contratos de autonomia, previstos nos artigos 47º e seguintes do Decreto-Lei nº 115-A/98, de 4 de Maio;*
- *Apreciação dos projectos educativos a desenvolver no município;*
- *Adequação das diferentes modalidades de acção social escolar às necessidades locais, em particular no que se refere aos apoios sócio-educativos, à rede de transportes escolares e à alimentação;*
- *Medidas de desenvolvimento educativo, no âmbito do apoio a crianças e jovens com necessidades educativas especiais, da organização de actividades de complemento curricular, da qualificação escolar e profissional dos jovens e da promoção de ofertas de formação ao longo da vida, do desenvolvimento do desporto escolar, bem como do apoio a iniciativas relevantes de carácter cultural, artístico, desportivo, de preservação do ambiente e de educação para a cidadania;*
- *Programas e acções de prevenção e segurança dos espaços escolares e seus acessos;*
- *Intervenções de qualificação e requalificação do parque escolar.*

Decreto-Lei nº 7 de 2003, artigo 4

O Plenário reúne ordinariamente duas vezes por ano e extraordinariamente sempre que necessário. Nomeadamente, a convocatória extraordinária justifica-se em períodos de reformulação da Carta Educativa (a última data de 2006), tendo por base o funcionamento de grupos de trabalho autónomos criados a partir do plenário do CME,

Conforme foi dito no ponto anterior, a Carta Educativa corresponde ao documento oficial do CME que corporiza as orientações de política local. A este nível, destaca-se a presença predominante dos órgãos autárquicos. Com efeito, “a autarquia aparece por direito próprio, enquanto instância de maior influência e democraticidade a nível local, como o parceiro privilegiado no processo de decisão política e de administração da educação” (Carta Educativa, 2006:1)

Para efeito desta análise, foram tidos em conta todos os documentos estruturantes, Carta Educativa do Concelho (2006), bem como as atas das Reuniões do Conselho Municipal da Educação compreendidas entre 2003 e 2010.

Em nenhum destes documentos foi possível identificar a definição de uma visão estratégica para o desenvolvimento educacional do concelho, uma filosofia de ação própria ou um projeto educativo de âmbito local.

Em sede de carta Educativa, são enunciados os seguintes objetivos da política educativa do concelho:

- A cobertura a 100% do pré-escolar;
- A Escola do 1º ciclo a tempo inteiro em regime normal;
- A aposta no ensino profissional e vocacional para a valorização da população escolar;
- Responder à necessidade de quadros intermédios na área empresarial;
- Promover a interdependência dos atores educativos/atividade profissional/mercado do trabalho;
- Potenciar a ligação ao mundo empresarial/aposta nas Novas oportunidades

Ou seja, como podemos ver, estes objetivos surgem definidos num registo de operacionalização de metas de escolarização e qualificação de âmbito nacional. A partir desta definição, cada uma das instituições integrantes deverá definir a sua missão específica como metas a atingir. A este nível, considerando o constante dos Projetos Educativos de Agrupamento (Projeto Educativo das Escolas de Castro 2009/2011; Projeto Educativo Agrupamento Vertical das Escolas da Trofa, 2009/2011 e Projeto Educativo Agrupamento de Coronado e Covelas 2008/2009-2010/2011), concluímos que as metas de promoção de sucesso escolar dos alunos constituem o eixo predominante e comum, tendo por base:

- Proficiência nas línguas;
- Aumento da capacitação no domínio das ciências e tecnologias;
- Promoção de saúde nomeadamente física, ambiental e emocional;
- Acesso a tecnologias de informação e comunicação.

No essencial, trata-se, portanto, de promover processos de escolarização formalmente reconhecidos e certificados, ainda que as dinâmicas pedagógicas das escolas contemplem outro tipo de formações e iniciativas, como: clubes de línguas, de desporto, de fotografia, de ambiente e informática.

Para além do cumprimento de serviços e objetivos até agora enunciados, todos os Agrupamentos Escolares bem como as restantes instituições garantem serviços de bar e refeições de baixo custo ou gratuitas para pessoas que tenham sido identificadas em situação de fragilidade económica e social. O que nos permite concluir que estas instituições possuem sensibilidade social.

Cinco das instituições elencadas (IE\_1, IE\_2, IE\_3, IE\_4 e IE\_5) têm serviços desportivos como oferta exclusiva para os alunos. Três delas têm ainda oferta de serviços de psicologia para alunos, professores e famílias. Uma, não tendo serviço de portaria, tem um serviço de acolhimento no interior da instituição.

Por sua vez, o modelo organizacional adotado pelas instituições escolares obedece ao modelo de administração legalmente definido e em vigor.<sup>22</sup> Este modelo organizacional está presente nos três Agrupamentos Escolares do concelho.

Assim a administração e gestão dos Agrupamentos de Escolas é organizada por órgãos próprios com competências demarcadas:

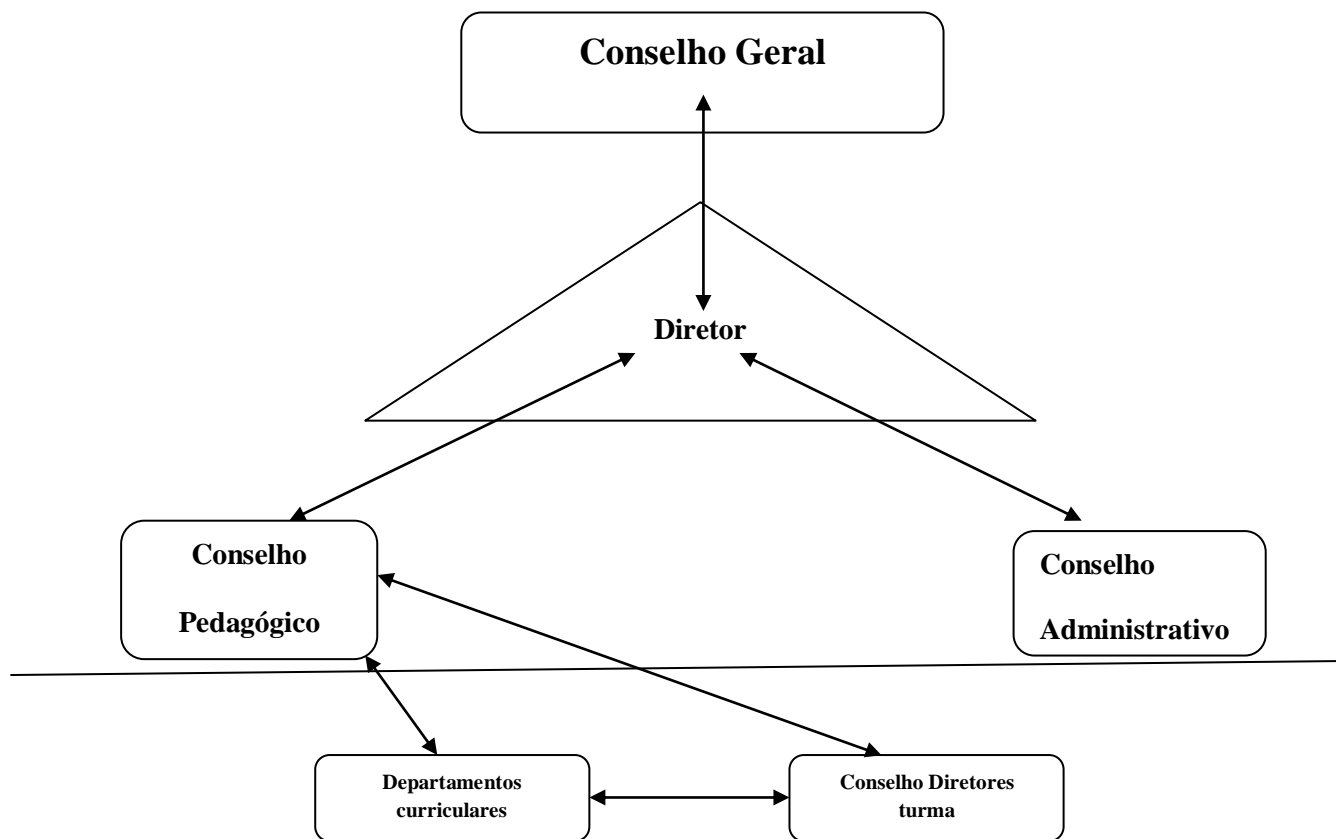
- O Conselho Geral, que de modo genérico se define como o órgão de direção estratégica responsável pelo estabelecer das linhas orientadoras da atividade da escola, assegurando a participação e representação da comunidade educativa;
- O Diretor é o órgão nas áreas pedagógica, cultural, administrativa, financeira e patrimonial;
- O Conselho Pedagógico é o órgão de coordenação e supervisão pedagógica e orientação educativa nos domínios pedagógico-didático, da orientação e acompanhamento dos alunos e da formação inicial e contínua do pessoal docente e não docente;
- O Conselho Administrativo é o órgão deliberativo nas questões administrativas e financeiras.

---

<sup>22</sup> Lei de Bases do sistema educativo e Decreto-lei 75/2008

**Figura nº 4**

**Modelo de organização e gestão**



Cachada, 2012

Note-se que os documentos institucionais que consultamos (Projetos Educativos dos Agrupamentos Escolares) não contêm referência ao estatuto de participação dos professores e alunos.

Curiosamente o Colégio da Trofa, a única entidade privada com representação no CME assume, no seu Projeto Educativo, uma estrutura organizacional um pouco diferente e cujas diferenças procuramos aqui relatar. Desde logo assume que a Administração é a entidade titular que tem competências para nomear/destituir a Direção Pedagógica da escola. Por sua vez, a Direção Pedagógica é uma entidade unipessoal que responde, perante o Ministério da Educação, pelo cumprimento dos normativos legais definidos. Tem ainda como funções atribuídas a contratação de todo o pessoal necessário bem como a orientação do trabalho para o cumprimento das metas

definidas, fazer a ligação com as famílias e encarregados de educação, aplicar penas e sanções de ordem disciplinar aos alunos. Preside ainda às reuniões de Conselho Geral e Conselho Pedagógico e Plenário de Professores.

No caso do Colégio da Trofa, o Plenário de Professores é um órgão distinto de todas as restantes organizações e reúne quando convocado pela direção pedagógica, assumindo-se que é um órgão de reflexão e consulta.

Destacando outra instituição privada, neste caso sem representação no CME, o CENFIM é o resultado da mobilização de três entidades subscritoras<sup>23</sup> que em 195 assinaram o protocolo da criação desta organização. Em termos nacionais é gerido a partir de um Conselho Técnico Pedagógico, um Conselho de Administração e um Conselho Fiscal. O CENFIM é acreditado pelo Instituto para a Qualidade na Formação (IQF), nos seguintes domínios:

- Diagnóstico de necessidades de formação;
- Planeamento das atividades formativas;
- Conceção de cursos e recursos técnico – pedagógicos;
- Organização das atividades formativas;
- Desenvolvimento/execução da formação;
- Acompanhamento e avaliação da formação.

Outra instituição, a APPACDM, é também uma organização detentora de uma especificidade e como referido trabalha com jovens e jovens adultos com deficiência mental assegurando, de acordo com a instituição, as seguintes valências educativas:

---

<sup>23</sup> Instituto de Emprego e Formação Profissional (IEFP), Associação de Indústrias de Madeira e Mobiliário de Portugal (AIMMP) e Associação Nacional das Empresas Metalúrgicas e Eletromecânicas (ANEME)

- Desenvolvimento socioeducativo;
- Centro de atividades ocupacionais;
- Formação profissional;
- Empresa de Inserção.

A tendência para equacionar a dinâmica educativa local a partir de um olhar predominantemente escolar evidencia-se de modo particular ao nível dos recursos indicados na Carta Educativa, conforme se pode ver na tabela nº

**Tabela nº 9**

**Recursos Materiais na dinâmica educativa**

<b>Recursos Materiais/serviços</b>	<b>Instituição</b>						<b>Total</b>
	IE_1	IE_2	IE_3	IE_4	IE_5	IE_6	
Blocos salas aula	3	2	4	n.d.	2	n.a.	11
Salas aulas 1º C	39	16	21	n.a.	n.d.	n.a.	76
Salas aulas II	11	5	6	n.a.	n.a.	n.a.	22
Sala professores	1	1	1	1	1	n.a.	5
Sala alunos	1	1	1	1	1	n.a.	5
Sala funcionários	1	1	1	1	1	n.a.	5
Sala TIC	1	1	1	1	1	1	6
Sala trabalho professores	3	2	2	1	2	n.a.	10



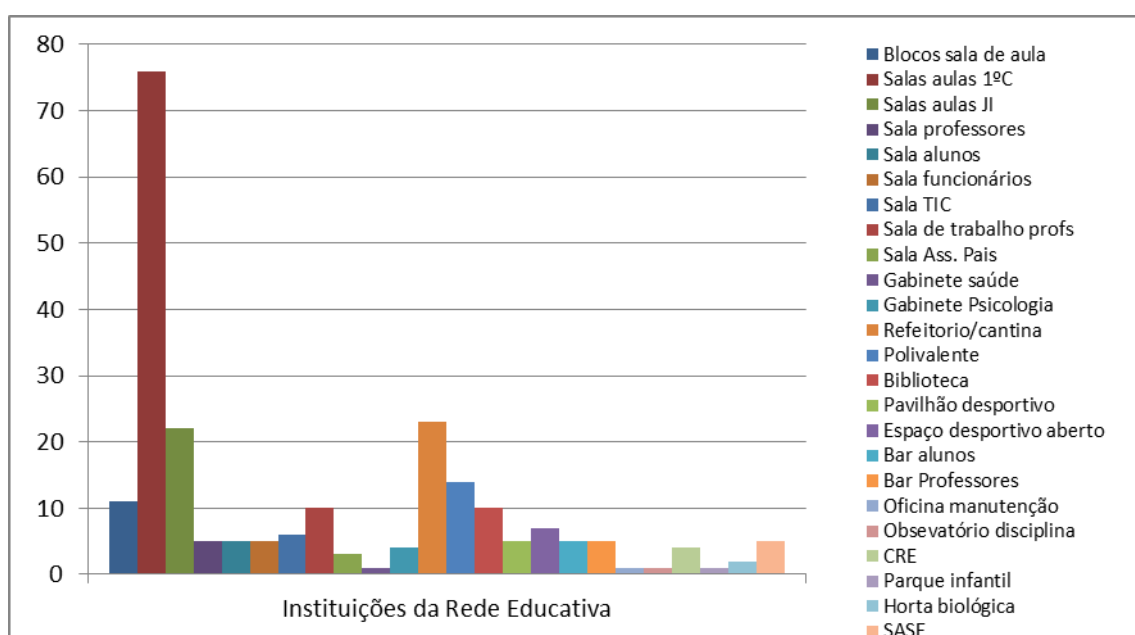
Sala Associação Pais	1	1	0	1	0	n.a.	3
Gabinete saúde	1	0	0	0	0	n.a.	1
Gabinete Psicologia	1	0	0	1	1	1	4
Refeitório/Cantina	8	6	7	1	1	n.a.	23
Cozinha	1	2	1	1	1	n.a.	6
Polivalente	6	3	3	1	1	n.a.	14
Biblioteca	3	2	3	1	1	n.a.	10
Pavilhão desportivo	1	1	1	1	1	n.a.	5
Espaço desportivo aberto	1	1	3	1	1	n.a.	7
Bar alunos	1	1	1	1	1	n.a.	5
Bar Professores	1	1	1	1	1	n.a.	5
Oficina Manutenção	1	0	0	0	0	n.a.	1
Observatório disciplina	1	0	0	0	0	n.a.	1
CRE	0	1	1	1	1	n.a.	4
Parque Infantil	0	1	0	0	0	n.a.	1
Horta Biológica	1	1	0	0	0	n.a.	2
SASE	1	1	1	1	1	n.a.	5
Secretaria	1	1	1	1	1	1	6
Reprografia	1	1	1	1	1	0	5
Papelaria	1	1	1	1	1	0	5
Portaria	1	1	1	1	0	0	4
Sala Formação	0	0	0	0	0	6	6

Cachada, 2012 (conforme dados disponíveis no município da Trofa)

O conjunto de materiais e serviços que se totalizam na tabela acima corresponde à quase totalidade de recursos presentes na rede escolar. Uma vez mais referimos que não se tratou de fazer uma lista exaustiva dos recursos, antes caracterizar a oferta disponível para eventual utilização em rede.

## Gráfico nº 12

### Equipamentos escolares na Trofa



Cachada, 2012 (conforme dados disponíveis no município da Trofa)

Os Centros Novas Oportunidades revêm-se neste dados uma vez que recorrem ao espaço físico e material de escolas não agrupadas ou agrupamentos de escolas, exceção feita à instituição categorizada como IE\_6 que corresponde a um Centro Novas Oportunidades integrado numa associação empresarial cujo espaço físico está em total remodelação.

As salas de aulas, as cantinas e refeitórios e os pavilhões gimnodesportivos são os espaços físicos mais identificados, o que nos pode levar pensar que poderemos estar

perante formas organizativas escolares tradicionais ou organizações que se aproximem de tais estruturas organizacionais.

Como podemos concluir estamos aqui, mais uma vez, perante uma dinâmica de atores que, a nível organizacional, denuncia a opção por um modelo com características centralizantes e burocratizantes, apesar de se anunciar como medida de descentralização. Com efeito, se ao nível dos valores e das metas definidas podemos considerar que estamos perante uma lógica de territorialização assente na participação local, a verdade é que, no essencial, as decisões obedecem a um esquema de teor mais dedutivo do que indutivo.

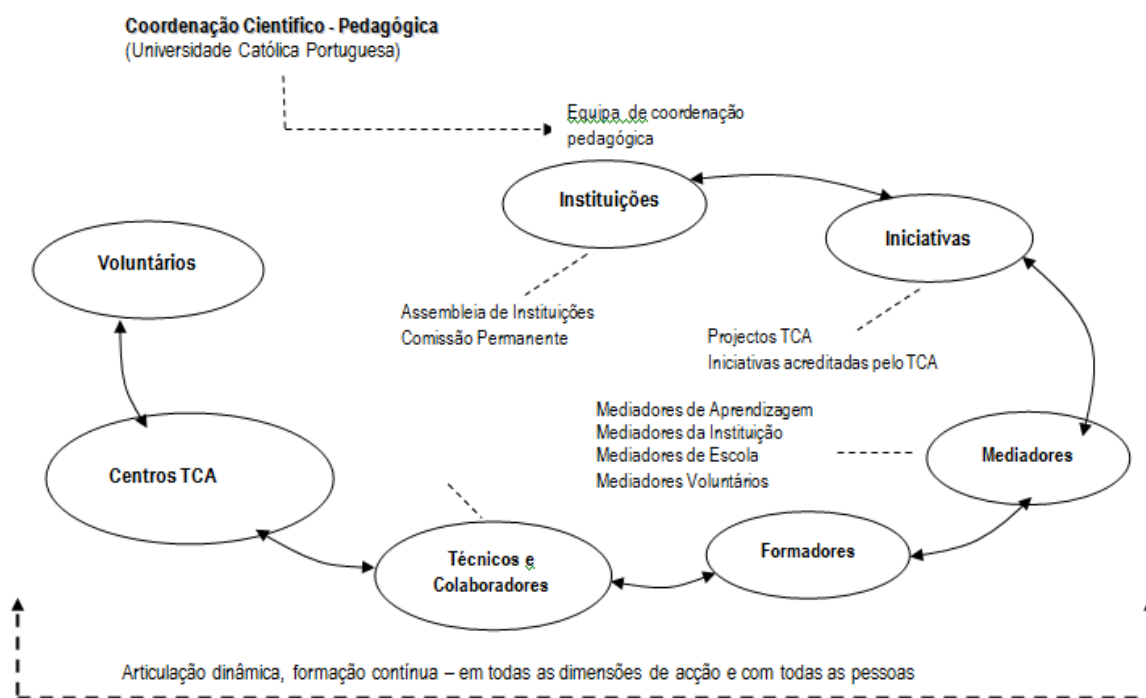
No que diz respeito ao modelo organizacional da terceira dinâmica identificada, referente ao Trofa Comunidade de Aprendentes encontramos um modelo de atuação toalmente distintivo, subordinado a uma lógica indutiva que parte da valorização da categoria de território como princípio fundamental.

Esta lógica revela-se consonante com a missão enunciada e à qual corresponde um modelo de ação centrado nas relações de proximidade humana e nas especificidades locais, mobilizando para esse efeito um conjunto de redes de atores sociais. “ O projeto TCA adota um modelo de ação centrado nas relações de proximidade humana e nas especificidades locais, apostando na mobilização concertada de um conjunto de redes de atores sociais, valorizadas enquanto estruturas flexíveis potenciadoras da conexão entre pessoas e instituições e, nessa medida, favorecendo a partilha de projetos, meios e recursos” (Memória Crítica TCA 2007:7).

O modelo de funcionamento TCA surge traduzido num modelo organizativo específico, ilustrado pela figura nº 5.

**Figura nº 5**

**Modelo Organizativo TCA**



Joaquim Azevedo (2007b:31)

Conforme afirma o seu autor e coordenador geral, o modelo de organização e funcionamento da dinâmica TCA foi concebido como um modelo de gestão de redes de atores sociais com “fortes lideranças científico-pedagógicas e com fracas lideranças burocráticas e organizacionais” (Azevedo, 2007b:30).

Tal como aparece ilustrado na figura nº5, este modelo organizativo contemplava as seguintes estruturas:

- Comissão de Gestão: Órgão responsável pela gestão da dinâmica TCA em todas as suas componentes. Constava da sua composição inicial 3 elementos representantes das entidades promotoras;

- Comissão Permanente das Instituições: que integra um representante das áreas da Ação Social, Educação, Comunicação Social, Desporto, Área Empresarial e Cultura;
- Assembleia de Instituições TCA: reúne todas as Instituições da Trofa que já estabeleceram a sua “Carta de Compromisso” com a dinâmica e ainda aquelas que estão em fase de pré-adesão;
- A Assembleia constituía-se como uma reunião plenária de carácter bianual, na qual as instituições TCA se encontravam para fazer o ponto de situação, conhecer os projetos em curso, tomar contacto com os problemas existentes, conversar e melhorar o conhecimento mútuo, realizar sugestões e propostas para o futuro, tecer as redes. O seu cariz é eminentemente celebrativo, consultivo e de debate. A sua presidência era exercida por uma Instituição, eleita em Assembleia, pelo período de um ano.
- Assembleia TCA: Reunião magna da comunidade TCA, instrumento de cruzamento de todas as redes e de todos os atores, para partilha, celebração e debate sobre o futuro.

Como podemos constatar, o órgão responsável pela gestão do projeto, em todas as suas componentes foi a Comissão de Gestão, constituído por dois representantes da Universidade Católica e um representante da Câmara Municipal da Trofa.

Note-se que a presidência anual das Instituições TCA foi assumida ao longo dos anos em regime de alternância por atores oriundos de diferentes áreas de atividade, escolas, autarquias, grandes e pequenas empresas, associações socioculturais, centros cívicos, instituições de solidariedade social, estabelecimentos comerciais e outros.

Desde o início do projeto, a presidência esteve já a cargo das seguintes instituições:

- Escola Secundária da Trofa (2004-2005);

- Empresa Bial (2005-2006);
- Associação Portuguesa de Pais e Amigos do Cidadão Deficiente Mental (APPACDM) da Trofa (2006-2007);
- Junta de Freguesia do Muro (2007-2008);
- Escola Básica dos 2º e 3º Ciclos de Alvarelhos (2008-2009).

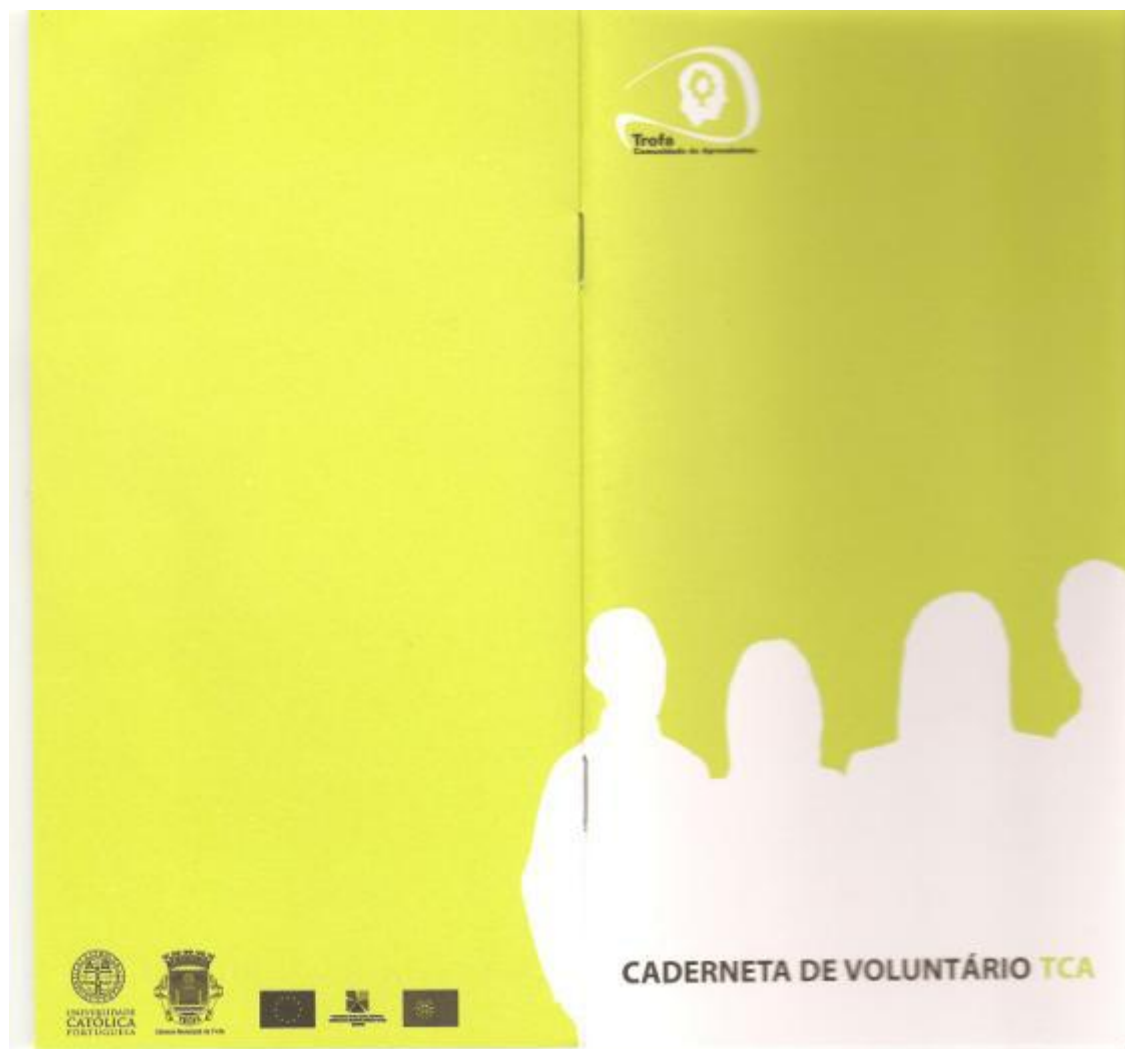
Para além deste aspeto diferenciador em relação às outras dinâmicas em referência, importa salientar que a dinâmica TCA contemplava mecanismos de regulação sociocomunitária específicos e desenhados em função das necessidades de enquadramento requeridas pelo funcionamento da complexa estrutura relacional que servia de suporte à dinâmica TCA, contemplando designadamente:

- Coordenação científica de toda a dinâmica;
- Conceção e monitorização de iniciativas e projetos;
- Formação contínua de técnicos, mediadores, formadores e voluntários;
- Serviços de orientação pedagógica e consultoria (colaboradores e instituições);
- Medidas de Reconhecimento e Certificação;
- Medidas de Comunicação e Divulgação;
- Medidas de Estudo e Avaliação.

Assim, tal como acontecia ao nível das instituições através do recurso à “chancela”, a participação das pessoas surge sempre enquadrada por medidas de regulação e certificação visando promover uma cultura social de aprendizagem e de reconhecimento. No caso dos atores-pessoas, através, por exemplo, da Caderntea do Voluntário TCA e da Caderneta Pessoal das Aprendizagens, aqui representadas através das figuras nº 3 e nº 4.

**Figura nº 6**

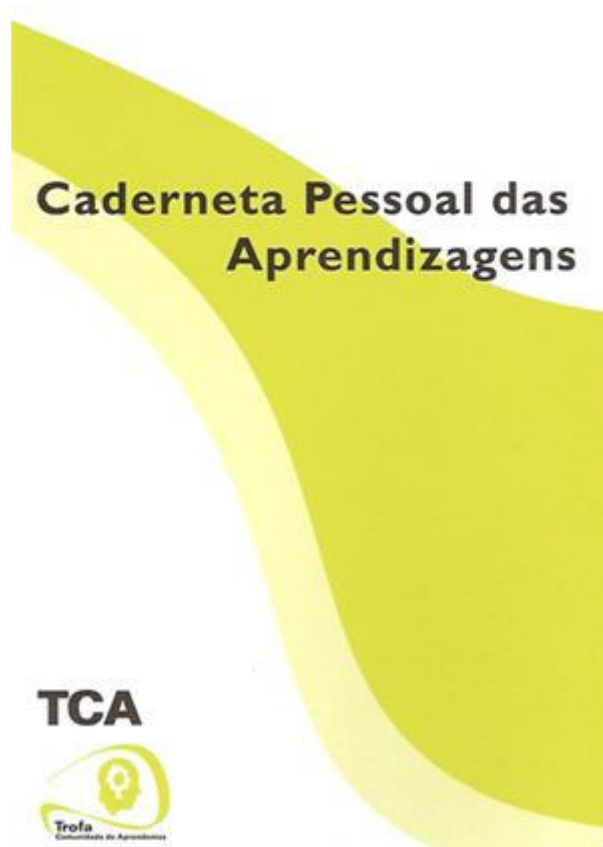
**Caderneta de Voluntário TCA**



Memória Crítica TCA, 2007

**Figura nº 7**

**Caderneta Pessoal de Aprendizagem**



Memória Crítica TCA, 2007

Estes mecanismos de regulação revelaram-se fundamentais para ativação das redes e para a promoção de um número tão elevado de “Iniciativas TCA”, designando-se desta forma todas as dinâmicas de aprendizagem desenvolvidas pela comunidade de aprendentes, como ações de formação, projetos, oficinas formativas, círculos de estudo, tertúlias, programas, seminários, colóquios, conferências e outras atividades, desde que reconhecidas como tal pela equipa responsável pela monitorização do projeto em todas as suas etapas e dimensões.



Salientam-se aqui as práticas de mediação de âmbito socioeducativo, promovidas no sentido de construir pontes de comunicação e laços entre pessoas e instituições, com aposta forte não apenas na criação de ofertas formativas diferenciadas, mas também de formações especialmente dirigidas para a capacitação dos atores TCA e de modo a potenciar as suas condições de participação cidadã.

Citando o Guia dos Mediadores TCA (2005), “os mediadores podem ser vistos como técnicos de comunicação e de proximidade humana. O seu trabalho assenta numa prática relacional centrada no aprendente, na escuta atenta das suas motivações e anseios e no respeito pelas suas próprias escolhas. Mais do que fornecer informações ou prestar serviços, cabe ao mediador ouvir, motivar a participação das pessoas, ajudando a despertar desejos de aprender, a definir situações de partida, a identificar necessidades, a procurar recursos, a seleccionar estratégias e a avaliar trajetórias. Não como um juiz ou como um árbitro, mas como um cúmplice ativo de itinerários pessoais propiciadores de mais liberdade e mais vida”.

Como podemos ver, a tarefa de mediação assume neste contexto um carácter sociopedagógico, visando promover comportamentos de relação entre todos os atores conducentes a uma maior cooperação e capacidade cívica.

Este aspeto distingue a dinâmica TCA das outras duas dinâmicas, explicando em boa medida o sucesso a nível das práticas de articulação. De tal modo que, segundo o testemunho dos atores, o TCA acabou por funcionar como instância mediadora entre a dinâmica CLAS e a dinâmica CME, conforme se pode concluir pela análise exposta no ponto seguinte,

### 3.2.2. Práticas de articulação

No seguimento da intenção fundamental que motivou esta pesquisa, depois de termos analisado os modelos organizativos que sustentam os mecanismos de territorialização e regulação das diferentes dinâmicas, importa evidenciar as linhas de encontro e interação entre elas.

Como é que, à partida, cada uma das dinâmicas se posiciona em relação à outra?

Que mecanismos de articulação entre as dinâmicas estão ou não considerados?

É possível identificar práticas de cooperação?

Em que medida os diferentes atores se conhece e se reconhecem?

E qual é a perceção dos atores sobre essas possibilidades de encontro, partilha e cooperação?

Desde logo, e ao contrário do que seria expetável em função dos respetivos pressupostos organizacionais, não encontramos nos documentos oficiais do CLAS, do CME e do TCA qualquer referência explícita a mecanismos de cooperação entre si previstos. Em rigor, pode dizer-se que nenhuma das três dinâmicas inclui referência à outra, apenas se faz referência a instituições.

Por outro lado, a análise da lista de atores que integram oficialmente dinâmica CLAS e a dinâmica CME, expostas no primeiro ponto deste capítulo, revela, a tendência para considerar apenas as instituições tradicionalmente afetas à área de atuação em referência. Por exemplo, o CLAS tende a incluir as entidades ligadas à Acção Social e o CME as entidades ligadas à educação, nomeadamente à educação escolar.

Constata-se ainda que, quando existe integração de entidades oriundas de outros domínios de atividade, tal acontece por um efeito de mera sobreposição. Ou seja, por parte das instituições, a participação em cada dinâmica constitui um processo completamente autónomo, sugerindo um desdobramento de participação. Como aliás foi testemunhado por diversos atores.

O segmento de discurso aqui destacado é exemplo disso mesmo.

*“Com outros parceiros, trabalhamos quase informalmente, por exemplo o X, fazemos tudo e eles respondem às nossas solicitações com simpatia. (...) Sim já fazemos coisas em conjunto anualmente. Não faz sentido estarmos nas nossas instituições a*

*fazer acontecer o mesmo evento só para nós. Um exemplo, o Carnaval. Todos festejávamos cada um em sua casa. De há uns dois anos para cá é nossa responsabilidade preparar e receber todas as instituições que quiserem vir a esta comemoração. É tarefa da Z festejar o S. Martinho e vamos lá todos. É tarefa do X festejar a chegada da primavera”. (DF\_M)*

Vale a pena referir as instituições comuns às diferentes dinâmicas, de forma a perceber melhor os aspetos que acabámos de enunciar.

### **Instituições comuns às 3 dinâmicas (com representação nas 3)**

Câmara Municipal da Trofa

8 Juntas de Freguesias

Federação das Associações de Pais

Santa Casa da Misericórdia

Centro de Saúde da Trofa

Representante da Rede Social

IEFP

### **Instituições comuns ao CLAS e TCA**

Hospital da Trofa

Lions Club da Trofa

Espaço T

ASCOR

Centro Social e Paroquial S. Martinho Bougado

Muro de Abrigo

Centro Social Paroquial S. Mamede Coronado

Lions Club da Trofa

Federação de Associações de Pais (FAP)

AEBA

### **Instituições comuns ao CLAS e CME**

AEBA

### **Instituições comuns ao CME e TCA**

**Colégio da Trofa**

Encontramos a mesma tendência de desconhecimento recíproco e de sobreposição ao nível dos respetivos planos de ação. A tabela nº 9 pretende justamente ilustrar este aspeto.

**Tabela nº 10**

**Redes: missão e filosofia da ação**

	<b>MISSÃO</b>	<b>FILOSOFIA DE AÇÃO</b>
<b>CLAS</b>	Conhecer e planificar de modo integrador, o conjunto de ações a promover no sentido de combater fenómenos de pobreza e de exclusão social.	Contar com todos os envolvidos no trabalho social de modo a gerir recursos e necessidades sem sobreposição de respostas eliminando assim o desperdício de recursos.
<b>CME</b>	Não define claramente  De acordo com Decreto-Lei 7/2003: assegurar uma utilização de recursos de modo a garantir complementaridade de oferta educativa obstando a assimetrias e desigualdades de âmbito local e regional.	Ação desenvolvida com base nos contributos de cada um dos representantes da Rede, no Conselho Municipal de Educação, de modo a garantir comunicação entre as diferentes instituições na definição da política educativa local.
<b>TCA</b>	Garantir oportunidades de aprendizagem ao longo da vida a todas as pessoas do município da Trofa.	Atuação centrada nas relações de proximidade humana e nas especificidades locais mobilizando um conjunto e redes de atores sociais dado que se encaram como estruturas flexíveis que podem potenciar a ligação entre pessoas e instituições

Cachada, 2012

Para efeitos de caracterização e interpretação sobre a forma como as diferentes dinâmicas se comportam em termos organizacionais e numa perspetiva de concretização de objetivos de territorialização assentes em valores de cooperação e articulação ativa,

recorremos aos esquemas gráficos propostos pelos autores Lemieux, Ouimet (2008) e Lima (2002).

Assim, ponderando os dados referentes ao comportamento de cada um das dinâmicas em função da sua génese, composição e estrutura podemos qualificá-las como *Fabricadas*, ou *Auto Organizadas*, *Rede Pluri Institucional* ou *Uni Institucional*, *Rede de Atores Coletiva* ou *Meta-Rede*. *Centralizada*, *Descentralizada* e *Distribuída*.

**Tabela nº 11**

**Formatos organizacionais das Redes**

	<b>Génese</b>	<b>Composição</b>	<b>Estrutura</b>
<b>CLAS</b>	Fabricada	Rede Pluri Institucional Rede de Atores Coletiva	Centralizada
<b>CME</b>	Fabricada	Rede Uni Institucional Rede de Atores Coletiva	Descentralizada
<b>TCA</b>	Auto Organizada	Rede Pluri Institucional Meta-Rede	Distribuída

Cachada, 2012

Nesta perspetiva, tanto a dinâmica CLAS como a dinâmica CME podem ser qualificadas quanto à sua génese como “fabricadas”, uma vez que, ambas obedeceram a um enquadramento normativo decidido centralmente pelo Estado que produziu

regulamentação própria. Seguiu-se assim uma lógica dedutiva, do geral para o particular, de cima para baixo.

Deste modo, embora fossem visados objetivos de gestão territorializada e apoiada na cooperação entre atores, acabaram por se manter esquemas de funcionamento tendencialmente fechados e burocratizados.

Como vimos, a dinâmica TCA teve um processo de génese diferente, que aqui podemos considerar “auto organizado”, concebido segundo uma lógica indutiva, do particular para o geral, de baixo para cima. Neste caso, os atores foram implicados e desafiados a desenvolver esquemas de interação entre si.

O próprio modelo organizativo (figura nº5) surge apresentado através de um desenho gráfico que sugere movimento e conectividade, apelando à reconfiguração permanente em resultado, justamente, das interações desenvolvidas entre os atores.

“A dinâmica TCA assenta na participação e no compromisso de redes de atores sociais, reconhecendo assim que o grande tesouro de uma comunidade está no seu capital humano e social, na forma como os membros se relacionam e se valorizam mutuamente. Para apoiar o funcionamento destas redes, para fazer com que as instituições-recursos de educação e formação, disponíveis no concelho, possam ser plenamente aproveitadas e colocadas ao serviço da aprendizagem de todos os munícipes, de acordo com as suas necessidades e interesses, atendendo de modo especial os cidadãos em risco, é necessário, entre outros elementos, mobilizar um conjunto de profissionais de diferentes áreas, aptos e disponíveis para dialogar e ir ao encontro das instituições, das iniciativas e de cada habitante da Trofa.”

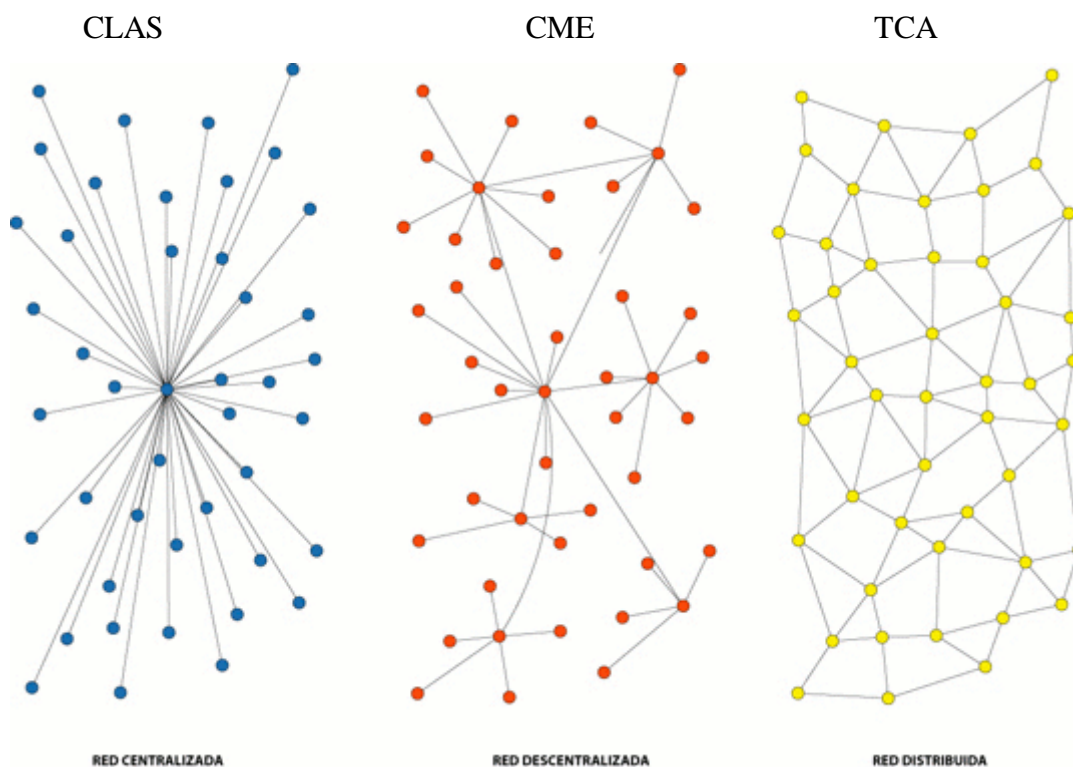
Joaquim Azevedo (2007b:32)

Em termos de análise de estrutura conectiva, recorremos ao Diagrama de Paul Baran (sistema de comunicações criado em 1964, desenvolvido para manter a comunicação entre pontos finais). O Diagrama foi concebido como uma imagem construída em torno de um ideal matemático, ilustrar o esquema de conectividade que caracteriza cada uma das dinâmicas.

Note-se, porém, que estamos conscientes de que nunca existe uma representação em “estado puro”. Ao atribuir qualificações como *centralizada*, *descentralizada* ou *distribuída*, pretendeu-se apenas ilustrar a forma como as diferentes dinâmicas relacionam e se interpenetram.

**Figura nº 8**

**Diagrama de Baran: Ilustração da conectividade de cada uma das Redes em análise**



Adaptado de Diagramas de Paul Baran, 1964<sup>24</sup>

Recorrendo a este modelo de representação gráfica, podemos dizer que o CLAS Trofa corresponde, na generalidade dos seus processos de comunicação e tomada de decisão, a uma dinâmica centralizada, apesar da missão e da filosofia de ação preconizadas.

Os processos de participação e decisão estão concentrados no Plenário e no Núcleo Executivo e nos respetivos representantes autárquicos, não estando previstos espaços de comunicação e de decisão interinstitucional.

---

<sup>24</sup> Paul Baran (1964) construiu o seu trabalho ao serviço de uma empresa australiana que o desafiou a desenvolver um sistema de comunicações que pudesse manter a comunicação entre pontos finais sobre situações tão extremas como a de um ataque nuclear.

Na prática, os contactos interinstitucionais quando acontecem são, regra geral, promovidos por uma entidade externa à dinâmica ou pelo próprio Núcleo Executivo.

Lembramos ainda que o Plenário é convocado pela presidência do Núcleo Executivo que assim funciona como o “nó” fundamental da rede social, detentor da informação relevante sobre a ação e sobre o conhecimento de cada uma das instituições.

Com efeito, conforme tivemos oportunidade de constatar durante as sessões plenárias, para as quais fomos convidados no estatuto de observador (cf. atas de 17 de março de 2011, 22 de junho de 2011 e 14 de julho de 2011) as sessões tendem a decorrer num registo muito formal e dirigido.

Recordando a reflexão de Santos Guerra (2011: 202) apresentada anteriormente a propósito da fundamentação do quadro teórico, podemos dizer que estamos neste caso perante formas de *participação formal, irreal, sequestrada* ou na melhor das hipóteses perante uma participação *oferecida*, dado que ela obedece sobretudo a imperativos de ordem legal, remetendo para questões de menor importância e num quadro de participação condicionada que com frequência depende da predisposição ou ânimo dos responsáveis pela direção da reunião.

Por outro lado, as instalações e a organização do espaço físico em que as reuniões ocorrem acaba também por não funcionar como um fator facilitador do diálogo e da interação. O espaço era organizado a partir de uma mesa central onde tomavam assento os dirigentes, eles mesmos condicionados dessa forma por uma lógica comunicacional unidirecional, próxima do esquema emissor-recetor.

Reportando-nos de novo ao quadro teórico, há que notar que estes espaços destinados ao encontro devem funcionar como “lugares antropológicos” ou “lugares de hospitalidade”. Doutro modo é difícil gerar relação e interação.

Seguindo o mesmo esquema de análise e de representação gráfica, podemos considerar que a dinâmica CME obedecem aos mesmos traços próprios de uma organização burocrática e tendencialmente centralizada. Os processos de participação e decisão surgem igualmente regulados de cima para baixo, ainda que neste caso seja de considerar o espaço de autonomia dos órgãos diretivos dos Agrupamentos Escolares.

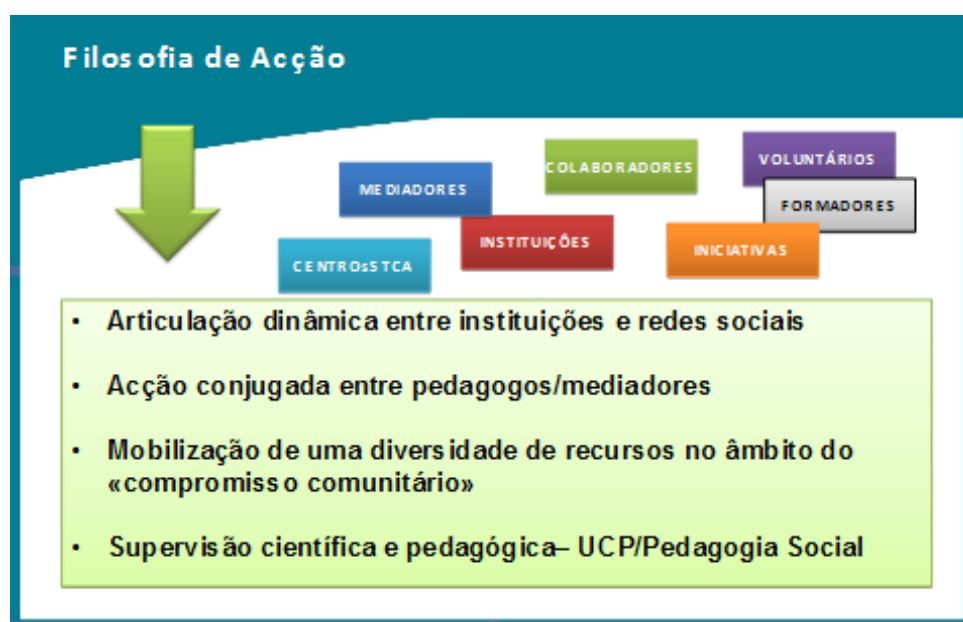
No domínio das instituições que integram a dinâmica educativa, em particular a rede escolar, a comunicação é, sobretudo, centralizada na figura institucional do Diretor de Agrupamentos. Note-se que os professores que tomam assento nas reuniões plenárias do CME não o fazem na qualidade de representantes das suas instituições. Por exemplo, não existe representante de nenhum dos Agrupamentos Escolares no CME.



Já o TCA tende a aproximar-se da classificação do modelo de Rede Distribuída desde logo atendendo ao seu formato organizacional, convergente com uma filosofia de ação fortemente interativa, conforme podemos ver pela figura nº 9.

**Figura nº 9**

**Formato Organizacional TCA**



Relatório TCA. Memória Crítica 2007

A dinâmica TCA corresponde a um modelo que se autorregula a partir da ação conjugada de diferentes protagonistas.

A análise cruzada das três dinâmicas permite-nos concluir que, embora todos os documentos oficiais apontem valores de cooperação, parceria e trabalho conjunto e os atores reconheçam a importância dessas práticas para a concretização de um bem comum, a verdade é que nos deparamos com uma grande dispersão de iniciativas, meios e recursos.

Por outro lado, porém, a pluralidade de projetos existentes na comunidade e de iniciativas sociais e educativas desenvolvidas pelo concelho permite confirmar que Aa

Trofa possui um capital muito rico ao nível das suas culturas de solidariedade e de cooperação interinstitucional.

Com efeito, tendo por base os elementos identificados durante o processo de observação e auscultação, constantes designadamente nas “fichas de instituição”, concluímos que existe uma predisposição positiva por parte dos atores no que se refere às vantagens de trabalho conjunto e à criação de esquemas de ação facilitadores de uma cooperação efetiva.

O discurso dos atores é particularmente revelador a este nível, denunciando a existência de práticas regulares de relação, de comunicação e de partilha de recursos, ainda que estas práticas sejam concretizadas em registo informal e em função de critérios de vizinhança e proximidade local.

Ou seja, as práticas de conhecimento e de reconhecimento entre atores são constatáveis mas tendem a ser circunstanciadas, conforme é patente nos segmentos de discurso que se seguem:

*“Sei quem são todas as instituições sem exceção e conheço todos os responsáveis do CLAS e sei o que fazem e o mérito de cada um” (DF\_M).*

Neste caso estamos perante uma representante do CLAS que no entanto quando questionada sobre as outras dinâmicas declara: *“ sim conheço algumas escolas da rede educativa. Esta aqui é muito próxima, até acabamos por utilizar uma vez ou outra. Os meninos até cá vêm. (...) Os da EB 2,3 também nos visitam. Vêm ouvir e contar histórias, fazer atividades manuais. Ajudam os nossos a passar o tempo”.*

*Conheço as escolas primárias como a palma da minha mão. (...) As das outras freguesias do lado de lá, já não conheço tão bem. (...). A EB2,3 também conheço. Conheço bem alguns professores, os pais e muitos miúdos que lá andam” (SG\_A).*

*“Efetivamente tenho um conhecimento global da rede escolar. Comunico algumas vezes com os seus responsáveis e vamos às escolas com muita frequência. (...) Os casos mais problemáticos das escolas vêm cá parar porque as famílias que passaram pela CPCJ são apoiadas por nós. (...) Também as crianças e jovens com muitas dificuldades de aprendizagem acabam por ter apoio do GMAP” (IC\_C)*

Como podemos conferir, quando interpelados sobre a dinâmica educativa, os atores associados à dinâmica CLAS referem apenas conhecer algumas organizações escolares e dentro destas as escolas do primeiro ciclo confirmando assim o duplo critério mencionado atrás. Por um lado temos visões tradicionais que associam o campo da educação às escolas e o campo social às instituições de solidariedade social. Por outro lado, temos visões ligadas ao de conhecimento de proximidade e vizinhança.

No mesmo sentido, os atores educativos parecem evidenciar um conhecimento igualmente parcelar e circunstanciado em relação aos atores do CLAS, conforme os seguintes testemunhos ilustrativos.

*“Conheço algumas instituições, conheço as pessoas que estão à frente delas e que trabalho se propõem fazer. Agora daí até conhecer a rede social vai algum caminho”. O CLAS conheço sobretudo a loja social e aquele trabalho ligado à câmara e à santa casa e cruz vermelha. (...) Que eu saiba, as escolas não têm lá representação. (...) Sim, faz sentido que a FAP esteja representada porque muitas das problemáticas que se refletem na escola são de origem social e têm génese na família. Pode ser que a FAP procure respostas também fora da escola” (PR\_T).*

*“Conheço a rede social razoavelmente. Não a conheço aprofundadamente mas sei o que é o CLAS e conheço algumas das instituições que o integram. Admito não conhecer todas” (PT\_T).*

Mais uma vez, prevalece um conhecimento associado aos fatores de proximidade ou de associação tradicional ao domínio de atividade. É curioso notar que a AEBA, por exemplo, organização empresarial que tem uma forte implementação no município Trofa, nunca foi referida neste contexto.

Outro aspeto a salientar prende-se com o facto de não termos encontrado nenhum indicador que nos permitisse concluir que a Federação de Associações de Pais e Encarregados de Educação do concelho da Trofa fosse reconhecida como ator em qualquer das dinâmicas em análise, CLAS e CME.

Outro dos critérios de análise neste ponto prendeu-se com a forma como os atores interagem, se comunicam entre si, para que efeito e de que modo.

As instituições dentro do CLAS Trofa parecem comunicar entre si, pontualmente. Os momentos instituídos para a comunicação formal entre instituições são as reuniões plenárias do CLAS convocados pelo seu Núcleo Executivo.

Os testemunhos que a seguir se transcrevem pretendem ilustrar tal facto.

*“Normalmente contato por telefone. (...) Pessoalmente encontramos-nos em situações formais e conversamos. Ou então quando queremos fazer alguma coisa em conjunto, reunimos”* (DF\_M).

*“O contato com outras instituições como a nossa é, na maioria das vezes, nas reuniões que a Câmara convoca. (...) Se precisar de falar com alguma delas, telefonamos”* (SG\_A).

À semelhança do CLAS Trofa, as instituições, na dinâmica educacional comunicam entre si sempre que pontualmente pretendem desenvolver ações conjuntas. Ou seja, por princípio, essa comunicação não decorre de uma planificação conjunta.

Mais uma vez, a comunicação desenvolve-se facilmente no plano informal.

*“Estou convencida de que comunicamos bem. Claro que o fazemos de modo formal (...) Acho que é a natureza das funções que desempenhamos. Estamos obrigados, até por cortesia institucional, a dirigirmo-nos sempre em primeiro lugar à direção (...) Sim normalmente marcamos reunião via telefone, com os diretores”* (PT\_T).

No que se refere ao conhecimento da dinâmica TCA, os diferentes atores inquiridos manifestaram conhecimento, sem qualquer hesitação, como podemos constatar através dos seus testemunhos:

*“O TCA claro que conheço. Utilizam os nossos espaços e instalações e fazemos algumas coisas juntos”* (SG\_A).

*“Já tivemos oportunidade de falar ali no FIJE algumas vezes.” Também revela até uma certa apropriação quando afirma “a TCA conheço muito bem. Trabalhamos juntos desde o início. A professora (...) já é tão nossa como da TCA” (IC\_C).*

*“O TCA conheço bem (...) se tivesse que escolher diria que o colocava na rede educativa não discutindo a validade do trabalho que fazem na área social. Com a TCA falamos sempre que necessitamos. Ligo à X ou à Z”. Em termos de frequência do contato refere que falam “pelo menos uma vez por semana, quando levamos os nossos idosos à TIC” (DF\_M).*

*“O TCA é bastante comentado CME. É um projeto que conheço até porque foi desde sempre visto como um projeto educativo. Temo que os conselheiros lhe tenham sempre atribuído papéis em excesso na solução de inúmeros problemas” (PR\_T).*

A propósito deste último testemunho apresentamos a tabela na qual se identificam as principais referências à dinâmica TCA explicitadas nas atas do CME que tivemos oportunidade de analisar.

## **Tabela nº 12**

### **Referências TCA no CME**

<b>Número Ata</b>	<b>Data</b>	<b>Excerto</b>
<b>2</b>	7/10/2003	“O Senhor Presidente (...) falou um pouco sobre o Projeto, projeto esse, piloto e inovador, que servirá de documento base para a Carta Educativa” (pagina 3).
		“Relativamente ao Projeto Trofa Comunidade de

<b>3</b>	27/05/2004	Aprendentes, o Senhor Vereador disse ser um projeto de parceria entre a Câmara e a Universidade Católica. (...) O objetivo deste projeto é envolver toda a comunidade Trofense, independentemente da idade, sexo, num processo de aprendizagem, aos mais diversos níveis, ao longo de toda a vida” (página 3).
<b>2</b>	28/09/2006	“Afirmou ainda que relativamente às mentalidades dos encarregados de educação, o Trofa Comunidade de Aprendentes poderá constituir um excelente veículo na moldagem dessas mentalidades. Neste âmbito o representante do IEPF completou a ideia afirmando que a orientação que existe atualmente é feita por pessoas mal preparadas sendo mesmo necessário um serviço como o que é prestado pelo TCA” (página 5).
<b>1</b>	15/07/2009	“O Senhor Vereador da Educação e presidente do CME (...) referiu a continuidade dos projetos (...) e Trofa Comunidade de Aprendentes”. (página 3).

Cachada, 2012 (Cf. Atas do CME)

Os dados relativos à dinâmica TCA atestam o grau de enraizamento sociocomunitário conseguido pelo projeto, em consequência da sua filosofia de ação marcadamente pedagógico-social.

Associado com este aspeto surge outro dado relevante e que diz respeito à forma como os diferentes atores valorizam o papel mediador do TCA. Ou seja, quando

acontece conhecimento e comunicação entre os atores e quando são geradas iniciativas conjuntas, tal deve-se, em boa medida, à ação do TCA.

A este propósito, transcrevemos os seguintes testemunhos.

*“Com as escolas não falamos regularmente para trabalhar. Mas sim temos atividades que se fazem com os nossos utentes e alunos das escolas mas articular com a escola é um trabalho dos mediadores da TCA. É a professora X e a Dra. Z que acertam com a escola e connosco os dias e horas da semana. Com as escolas não falamos regularmente para trabalhar”.* (DF\_M).

*“Com o TCA temos contato frequente até porque a nossa mediadora TCA é a principal responsável pelas atividades de que te falava. É ela que faz a ligação às instituições sociais. O contato é feito sobretudo via mediadora de escola mas também falamos regularmente contigo como sabes. Os alunos de (...) de (...) e de (...) têm projetos que implica ida a instituições sociais. Por exemplo estes do 8º ano vão à (...) uma vez por mês na hora de DT para ensinarem a fazer origami. Os de (...) do 6º ano vão à (...) semanalmente com o seu coro e grupo de cavaquinhos. Já os da (...) são do 7º ano e dedicam uma hora da semana (fora do horário escolar) e algumas horas nas interrupções letivas a apoiar ali o (...) porque existe lá um grupo de pessoas que vai fazer validação de competências e eles estão a ajudar nas TIC. (...) como vês até conheço bem o trabalho de âmbito social em que a rede educativa está implicada”* (PR\_T).

Conforme fizemos questão de anunciar a respeito da justificação metodológica, em virtude da inscrição pessoal e, como tal, forçosamente subjetiva da investigadora na dinâmica TCA, optámos por recorrer às narrativas TCA apenas para efeitos de esclarecimento e de completamento de leitura crítica. Reconhecendo, porém, que elas não podem ser ignoradas neste estudo.

Neste sentido e para que se possa perceber até que ponto os atores reconheciam e valorizavam a dinâmica TCA, importa atender a alguns dos seus testemunhos, o primeiro dos quais dá testemunho da adesão e participação empenhada por parte dos

cidadãos trofenses e os outros assinados por responsáveis por figuras públicas locais com responsabilidades no projeto TCA.

*“Pertencer a um projecto é conseguir estar nele dando de nós aquilo que temos. É assim que me sinto voluntária TCA, num processo de partilha daquilo que sou, consciente do papel que cada um de nós tem que ter perante os outros, na construção de uma comunidade que também é minha.”*

(Marta Monteiro, Mediadora Voluntária, 2007,)

*“A aproximação de BIAL ao TCA ou vice-versa, é consubstanciada pelo simples facto de ambos terem interiorizado uma permanente preocupação social, ao nível da Educação e Cultura. É, afinal, a partilha de um objectivo comum que tem assegurado o fortalecimento de laços de cooperação e de sinergias entre a Escola, as famílias, a comunidade, o TCA e BIAL”.*

(Empresa BIAL, Presidência da Assembleia de Instituições TCA 2006/07)

*“O Projeto Trofa Comunidade de Aprendentes tem vindo desde a sua implementação, a dar um forte contributo para que o concelho da Trofa se descubra a si próprio. Permitiu o desabrochar e tomar consciência do seu capital quer ao nível dos recursos físicos quer humanos. Veio dar voz e permitiu que cada um desse o melhor de si e tomasse consciência da sua necessidade de aprender numa prática sustentada pela partilha, solidariedade e disponibilidade. Rasgaram-se barreiras comunicacionais, criaram-se espaços de interacção entre pessoas, onde cada um, apesar da sua singularidade, assume o papel de aprendente.*

(Isabel Cruz, Membro da Comissão Permanente das Instituições 2007,

*Há muitas formas de se conseguir financiamentos e muitas pessoas para desenvolver os projetos, mas pôr um pincel na mão de alguém que estaria em casa a*



*ver televisão, ou pôr alguém que nunca mexeu num computador apto para o fazer, não é com qualquer instituição... A forma como o TCA faz isso é que não sei explicar como é. Sei apenas que as iniciativas que acompanho estão sempre com muitas pessoas e noto que algumas delas até são vizinhas, mas que nunca tinham falado. Ali no Muro acontece muito isso. Por exemplo: ainda na semana passada fiz uma desfolhada no Largo da Serra. Aquele espaço encheu de gente, não gastei dinheiro nenhum e as pessoas apareceram. Tinha autorização até às 24h, mas era uma da manhã e tive que praticamente expulsar as pessoas de lá, novos e velhos. E eu penso, afinal, como é que isto acontece?*

(Carlos Martins, Presidente da Junta de Freguesia do Muro, 2007)

Estas narrativas permitem-nos avaliar o grau de abrangência da dinâmica TCA que, de acordo com a sua missão e ambição, conseguiu envolver e comprometer atores locais de referência oriundos das várias áreas de atividade, como escolas, empresas e autarquias.

Contudo, do enraizamento notório da dinâmica TCA na comunidade trofense e do seu amplo reconhecimento público, nomeadamente dos cidadãos aprendentes mas também ao nível dos políticos locais, a dinâmica TCA nunca chegou a ser verdadeiramente inscrita na governação local como uma dinâmica de atores com a dimensão do CLAS ou do CME.

Na verdade, a dinâmica TCA surge referida nos documentos de política local apenas como mais um projeto pedagógico entre outras, colocada em paralelo com outras iniciativas pontuais de âmbito escolar ou social. Atente-se, para o efeito, na tabela nº 11. Julgamos que esta circunstância se prende, por um lado, com a natureza e a filosofia do próprio projeto TCA e, por outro, com os limites inerentes a uma cultura sociocomunitária ainda pouco consciente da seu poder territorial e do seu capital relacional.

No ponto seguinte expõem-se alguns desses limites referentes nomeadamente à cooperação entre atores e às possibilidades de desenvolvimento e coesão social que podem ser geradas a partir dessa cooperação. A partir, portanto, desse capital.

### 3.2.3. Constrangimentos e desafios

Em termos gerais, os constrangimentos e os desafios identificados, tendo sobretudo em conta a percepção dos atores, surgem como dimensões indissociáveis uma da outra. Ou seja, a cada constrangimento corresponde um desafio de mudança e de superação, como acontece, por exemplo, ao nível das dinâmicas organizacionais.

Conforme foi possível concluir no seguimento da análise apresentada no ponto anterior, o comportamento dos atores está muito condicionado pelos modelos de organização e gestão adotados. Embora não se possa dizer que eles têm um efeito determinante, dado que as próprias práticas permitem apurar e revolucionar os modelos, a verdade é que os quadros normativos, os modos de regulação e os esquemas de funcionamento favorecem ou dificultam as ações, potenciando ou complicando os processos de comunicação e interação.

Com efeito, os principais constrangimentos assinalados aparecem associados à existência de modos de gestão e regulação tendencialmente verticalizados e pouco abertos à participação efetiva dos atores.

Desde logo, são privilegiados processos formais de comunicação, apesar de, ao meso tempo, a comunicação poder acontecer com facilidade graças às relações de proximidade pessoal e geográfica existentes, como surge patenteado nestes dois segmentos de discurso referentes a atores situados dentro da dinâmica educativa:

*“A comunicação com as escolas é feita, num primeiro momento, via direção dos agrupamentos ou da escola secundária. Após esse contato, os técnicos das diferentes equipas comunicam com os diretores de turma dos alunos a apoiar”. Ainda no decorrer desta temática quisemos saber se a partilha de informação se faria informalmente via técnico e diretores de turma tendo sido referido que “estamos atentos e quando necessário pedimos à escola parecer sobre a família daquele aluno. (...) Sim, fazemo-lo sempre por escrito e via direção das escolas” (IC\_C).*

*“Conversamos bem entre nós. Não me sinto nada obrigado a ser formal no contato com outras escolas” (...) embora para ser muito franco admita que também há formalidades. Aquelas que eu já sei que é melhor, com determinados assuntos, cumprirem-se algumas formalidades para que ninguém se ofenda” (PR\_T).*

O mesmo tipo de dificuldade verifica-se também ao nível da comunicação e ligação entre atores oriundos das diferentes dinâmicas.

*“Se na rede educativa, a relação eficaz entre todos, não é uma preocupação imagine a articulação com a rede social. Não, não existem movimentos nesse sentido com instituições que se dedicam ao trabalho social temos algumas colaborações pontuais. Temos projetos nos quais os nossos alunos vão prestar algum tipo de apoio, companhia (...) Cedemos instalações para algumas atividades pontualmente”(PT\_T).*

*“A articulação com as diferentes instituições é conseguida quer de modo formal quando a situação o exige quer de modo muito informal quando nos é exigido uma resposta rápida a um problema concreto. Sabe que somos muito poucos para tantas instituições na rede social e é difícil estar à altura de todos no momento pretendido. Porém ninguém fica sem resposta quando se nos dirige.” (IC\_C).*

Outra das dificuldades apontadas e que podemos considerar geradora de desafios prende-se com a ausência de formas estruturadas e contínuas de comunicação entre atores, designadamente entre os técnicos.

As palavras dos atores são ilustrativas a este respeito, denunciando a tendência para uma certo fechamento das instituições e das suas equipas de trabalho.

*“Contatamos, preferencialmente via mail com as diferentes instituições. Há algumas que não tinham correio eletrónico e o contato era telefónico se urgente. Agora julgo que todas têm mail. (...) Quando se trata de convites ou sessões plenárias, por exemplo, enviamos uma comunicação em papel”. (IC\_C).*

*“Infelizmente os contactos não são frequente. Há algumas instituições com quem gostamos mais de trabalhar. Nem é gostar, é com quem nos entendemos melhor como o X, o Y ou a Z. Com esses é mais habitual falarmos porque fazemos o baile de carnaval e a festa da primavera e eles são sempre nossos convidados. (...). A própria TCA, como sabe, prepara isso connosco” (DF\_M).*

Este último testemunho é particularmente revelador sobre o reconhecimento dos atores quanto à necessidade de generalização das práticas de mediação social que

caracterizam o TCA. O desafio aqui situa-se justamente na criação de mecanismos de comunicação, formal e informal, facilitadores do diálogo permanente e conducente à partilha de conhecimentos e práticas.

Contudo, e pelas razões de proximidade e vizinhança já apontadas, em rigor, não se pode dizer que as instituições estejam totalmente fechadas.

*“Não, não nos sentimos isolados porque temos aqui muitas atividades e muita gente que nos visita ao longo da semana” (SG\_A).*

Neste caso, o desafio passa então por aprender a tirar partido dessa teia de proximidade informal, instituindo e valorizando canais de comunicação mais abertos e mais flexíveis, mais próprios, portanto, de um funcionamento em rede.

*“O principal problema que me é dado identificar na rede educativa deste conselho é que não consigo identificar funcionamento em rede” (PR\_T).*

Encontramos uma maior predisposição e preparação para este tipo de trabalho conjunto e articulado junto dos atores da dinâmica CLAS. O que poderá ser explicado pelo facto de esta filosofia de ação estar mais presente num quadro normativo que pretende institucionalizar a “Rede Social”.

*Para nós instituições dedicadas ao trabalho social, é mais fácil sabermos que não estamos sós, é verdade. (...) Por exemplo estamos envolvidos num projeto o qual nos foi dedicada uma atuação concreta ao nível da intervenção secundária. Outros estão connosco, outros ainda na intervenção primária. Se não fosse a rede, não tínhamos isto aprovado porque sem parcerias não era possível a aprovação. (...) Este é o tipo de financiamento que já não temos que perder e isso é sempre bom.” (DF\_M).*

*“Os contributos que cada um poderá dar são muito distintos e por isso a agregação neste tipo de rede pode ser uma enorme vantagem. Ter por exemplo a AEBA como parceira só pode ser uma vantagem porque nos facilita a comunicação com o mundo empresarial. Por outro lado ao estar na rede, o mundo empresarial já está comprometido connosco e vice-versa.” (IC\_C).*

Contudo, tal como ficou patente na análise desenvolvida no ponto anterior, estamos perante uma rede decretada no âmbito de um programa estatal, perdendo-se neste caminho de implementação normativa algumas das características de flexibilidade que definem as redes enquanto novas formas de organização social.

À luz dos pressupostos políticos e organizacionais que configuram tanto a dinâmica CLAS com a dinâmica CME, a aposta em equipas técnicas qualificadas torna-se decisiva. Como se pode constatar pelo exemplo TCA, é o trabalho profissional destas equipas que permite valorizar e ampliar as próprias dinâmicas de dádiva e de voluntariado social.

O trabalho técnico “em rede” constitui neste sentido uma necessidade e um desafio, requerendo medidas específicas de formação e supervisão. E de tal modo que esta necessidade, de mais técnicos e de técnicos preparados para a mediação socioeducativa, acaba muitas vezes por ter mais peso que as dificuldades de carácter económico e financeiro.

Embora, a questão relativa à existência de recursos seja considerada premente, sobretudo no âmbito CLAS e na intervenção junto dos públicos mais desfavorecidos. “*A alocação de recursos é fundamental para um nível local de respostas a populações em risco. Melhor do que ninguém conhecemos nós estas pessoas. Julgo que tal deveria ser acompanhado de um maior investimento ao nível do poder central e esse é um dos problemas que mais sentimos atualmente*” ( IC\_C)

Mas como nos foi dito também, a necessidade de recursos ultrapassa largamente o âmbito material e económico, fazendo-se sentir de forma especial ao nível dos chamados “recursos humanos”. Na verdade, uma questão surge ligada à outra, uma vez que uma maior dotação financeira permitiria, segundo os atores, a contratação de profissionais qualificados e uma aposta maior na sua formação continua.

“*O que mais nos preocupa são a falta de verbas e falta de técnicos para tanto trabalho. Somos muito poucos e quase todos a trabalhar de modo voluntário*”. (SG\_A)

“*A Dra. X por exemplo, para além de aqui estar também tem a seu cargo uma data de processos de RSI, tem que fazer visitas domiciliárias, tem que mandar as pessoas fazerem formação para não perderem o RSI, tem que acompanhar os processos. Não estamos a falar de pouca gente. Eu própria não tenho para onde me virar para que não falte nada aos nossos idosos, sobretudo carinho*”. (DF\_M)

*“Como instituição temos falta de verbas para ter mais pessoal qualificado, temos falta de pessoal para concretizar ideias que temos, mas vamos fazendo de um modo ou outro. (SG\_A)*

Este reconhecimento sobre a necessidade de formação vai para lá do pessoal técnico, alargando-se aos responsáveis pela direção das instituições, como podemos conferir pelos testemunhos seguintes.

*“Pensamos que será essencial voltarmo-nos para desafios formativos talvez até ao nível das direções das instituições. Só com uma mudança de pensamento e evolução ao nível diretivo é que podemos ter ganhos significativos no funcionamento da rede.” (IC\_C).*

*“Os desafios, as respostas, como lhes queiras chamar, vêm de instâncias hierárquicas superiores e as iniciativas colaborativas não sei se sobrevivem se não forem partilhadas por quem as interpreta.” (PR\_T).*

A dinâmica TCA foi reconhecida como aquela que mais oferecia formação destinada aos técnicos, valorizados também como “aprendentes” privilegiados da comunidade. Esta valorização é perceptível não só através do tipo de oferta formativa mas também através da sua adequação aos horários, isto é, às necessidades dos destinatários. *A formação, claro que fica muitas vezes para depois (...). Não temos tempo e não temos pessoas que garantam o funcionamento enquanto as outras vão fazer formação”. As pessoas que cá trabalham fazem alguma no TCA sobretudo à noite porque não têm mais tempo disponível.” (DF\_M).*

Reconhece-se ainda que uma intervenção “em rede” exige também um bom trabalho em equipa. As vantagens de um trabalho em equipa foram também assinaladas *“Julgo que somos mais objetivos na intervenção (...) Planificamos melhor porque com conhecimento mais aprofundado de uns e outros. (...) Tenho a certeza que estamos melhor organizados. Sabemos o que uns e outros andam a fazer e o que compete a cada instituição” (PR\_T).*

Confrontámo-nos com muita frequência esta atitude positiva, abrindo-se assim caminho para a possibilidade de concretização de projetos comuns, como aliás todos reconhecem e desejam.

É curioso notar que os constrangimentos identificados pelos atores surgem indicados a partir da referência ao seu contexto organizacional e não propriamente ao funcionamento entre as diferentes dinâmicas.

Por exemplo, os objetivos situam-se no horizonte imediato *“na construção do nosso novo espaço. Esse é o grande desafio da X a curto prazo.”*. (DF\_M). Ou segundo palavras de outro ator, *“os grandes desafios para o futuro passam por garantir a ocupação plena da instituição”* (...) *“candidatura a projetos e financiamento está sempre dependente da apresentação de documentação que não temos* (SG\_A).

Constatamos que, no essencial, tanto os constrangimentos como os desafios são amplamente partilhados por todos os atores, educativos e sociais, o que mais uma vez sugere pistas de aprendizagem e colaboração recíproca, tal como surge verbalizado no seguinte fragmento de discurso:

*“ O nosso maior desafio nesta organização em rede é sabermos comunicar uns com os outros. (...) Já me recordaste possibilidades alternativas de ver estes problemas. Concordo que se sairmos da nossa casa vemos possibilidades maiores. E não quero dizer que as escolas não comunicam entre si, mas se falarmos com outras dimensões do concelho teremos outras visões e outros contributos. Claro que isso dá muito trabalho e não sei se estaremos à altura. Mas pode ser interessante equacionar soluções por aí.* (PR\_T).

Pudemos confirmar este aspeto durante todo o processo de investigação que suportou o estudo empírico e que foi apoiado na escuta atenta dos atores, através das entrevistas e da observação. O que veio confirmar a nossa convicção inicial apurada ao nível do enquadramento teórico, de que é possível promover processos de desenvolvimento sociocomunitário assente na participação dos atores locais e na sua capacidade para estabelecer compromissos concretos e solidários.

Fundamentamos esta apreciação geral seguidamente, na conclusão desta segunda parte do nosso trabalho e nas considerações finais.

## Conclusão

O estudo empírico descrito nesta segunda parte permitiu-nos identificar três dinâmicas de atores fundamentais com presença relevante no território Trofa, uma inscrita no âmbito das políticas sociais (CLAS), outra no âmbito das políticas educativas (CME) e uma terceira referente a uma dinâmica pedagógico-social específica e tecida, na linha de encontro entre o educativo e o social (TCA). Recordamos que por “dinâmicas de atores” entendemos os atores reunidos em regime de parceria ou de rede social, de forma a dar seguimento a medidas de desenvolvimento local ou sociocomunitário.

Analisadas separadamente, as duas primeiras dinâmicas apresentam traços comuns e consonantes os objetivos de territorialização e descentralização que caracterizam as políticas públicas de referência. Neste caso, dependentes receptivamente de programas do Ministério da Educação e do Ministério da Solidariedade e Segurança Social, apontando ambas para uma perspectiva de desenvolvimento dos territórios e das comunidades centrada na mobilização dos seus atores, pessoas e instituições.

Por sua vez, embora sem o enquadramento político-governamental das outras dinâmicas anteriores, o TCA partilha no essencial dessa grande finalidade ligada à mobilização dos atores locais. Nesta medida, podemos concluir que estamos perante três dinâmicas que, no essencial, parecem convergir no que se refere a princípios e a missão estratégica.

Trata-se agora de saber em que medida essas dinâmicas cruzam caminhos no plano da sua concretização territorial. Foi essa justamente a intenção que esteve na base deste estudo, a de tentar perceber de que forma as diferentes dinâmicas de atores partilham objetivos, de que forma elas conjugam ou não esforços para conseguir a realização almejada.

No caso do CLAS e do CME estamos perante dinâmicas geradas a partir de definições político-administrativas de ordem estatal e esse facto produz uma diferença significativa em relação ao TCA. Desde logo, a composição da rede de membros ou parceiros das duas primeiras dinâmicas sugere a tendência para uma mobilização setorial, envolvendo os atores tradicionalmente identificados com a área de referência, fosse ela educativa ou social. Deparamo-nos assim com uma visão restrita de ator educativo e social.



Por outro lado, quando encontramos atores comuns às diferentes dinâmicas, percebemos que se trata sobretudo de um efeito de sobreposição e na ignorância de outros universos de pertença. O que desde logo acarreta o desdobramento de esforços e a duplicação de recursos. As instituições multiplicam assim a sua representação formal, distribuindo o seu contributo comunitário por uma pluralidade de tempos e lugares, por uma diversidade de organismos e por sucessivas reuniões.

Note-se ainda que, tal como pudemos apurar no âmbito da observação e como ficou igualmente patente nas narrativas dos atores, esses lugares de representação não correspondem efetivamente a lugares de participação, acabando por isso por ser qualificados como “perda de tempo”, dado que as decisões parecem ser tomadas sem consideração real pela palavra dos atores convocados. *“Às vezes acho que uns são mais importantes que outros. No projeto que há pouco lhe falava nem entendo muito bem porque é que se distribuiu o trabalho daquele modo. Porque é que o Z ficou com a freguesia de (...) e porque é que as equipas de rua vão atuar ali em (...) e não noutra lugar (DF\_M).*

Constitui exceção neste ponto o caso da dinâmica TCA que, logo nos seus documentos fundadores, declara a ambição de reunir todas as instituições trofenses numa comunidade desejavelmente ampla, organizada em torno de um objetivo comum, o da criação de oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todas as pessoas do município.

Conforme surge reconhecido no relatório produzido pela Comissão de Avaliação Externa do TCA coordenada por José António Caride Gómez, catedrático de Pedagogia Social, “a rede de instituições constitui um dos aspetos mais importantes dentro da dinâmica comunitária estabelecida pelo projeto TCA. Uma rede que funciona desde o início do projeto mas que se vai intensificando justamente à medida que se vão consolidando as suas iniciativas de desenvolvimento local (Un Informe de Avaliación Externa, 2006: 79)

Contudo, o TCA, tal como acontece com o CLAS ou o CME, não inclui qualquer referência relativa a cada uma das outras dinâmicas.

Em suma, nenhuma das três dinâmicas faz menção às outras ou prevê qualquer mecanismo de articulação. Não podemos falar, portanto, na existência de um projeto de desenvolvimento local partilhado ou de uma estratégia de ação comum.

O que, por outro lado, não significa que estejamos perante uma total ausência de práticas de diálogo, partilha e cooperação. Na verdade, a articulação acontece mas de

modo informal, em função dos laços de proximidade e vizinhança entre os atores. Ela surge até com muita facilidade, embora pontualmente, de acordo com necessidades circunstanciais e por iniciativa das próprias instituições.

Este aspeto constitui aliás um dos resultados que importa sublinhar, na medida em que é revelador da existência de um património de cooperação bastante rico e vasto, alicerçado em valores comuns de dádiva e solidariedade.

Pode dizer-se que os atores inquiridos evidenciam disposição, vontade e desejo de maior articulação e cooperação. E em muitos casos, admitem que não se conhecem ou reconhecem o suficiente para estabelecer vias de diálogo.

Situaram-se justamente aqui, nas condições de conhecimento mútuo e de diálogo, as principais frustrações verbalizadas pelas pessoas que tivemos oportunidade de escutar, tanto nas entrevistas como durante as oportunidades de observação.

Outra das dificuldades prende-se com a inexistência de formação dirigida aos profissionais, a não ser no âmbito do TCA. Na verdade, nesta dinâmica destinada a assegurar oportunidades de aprendizagem ao longo da vida a todos os trofenses, foi sempre dado especial destaque à formação dos próprios agentes de intervenção sociocomunitária, técnicos e voluntários. A ligação com o curso de Mestrado da Universidade Católica, revelou-se aqui muito importante. Basta referir que todos os elementos da equipa técnica possuíam formação pós-graduada em Pedagogia Social.

Esta preocupação está bem patente nas palavras de Isabel Baptista, enquanto responsável académica pela formação e supervisão pedagógica da equipa TCA.

*“A gestão quotidiana de uma dinâmica comunitária desta dimensão e natureza requer espírito dádiva, generosidade e entrega solidária – sem dúvida, valores que estão bem presentes no património social da comunidade trofense -, mas requer também e obrigatoriamente dedicação profissional, compromisso ético e preparação técnica.”*

Isabel Baptista, Comissão de Gestão do TCA, 2007

Neste contexto, a formação surge assim também como um constrangimento e simultaneamente como um desafio, como um desejo e uma exigência de desenvolvimento pessoal e de melhoria das práticas.

Ou seja, concluímos que não é por falta de interesse ou predisposição que a articulação não acontece de forma sistemática. As dinâmicas organizacionais existentes

e as concepções de política local é que nem sempre favorecem essa cultura de participação e colaboração. Como aliás nos foi dito expressamente por um dos inquiridos. *“Estou convencido que a dificuldade se deve, em grande parte à nossa cultura organizacional. Não, não será por má vontade. É assim que trabalhamos uns com os outros. Somos muito verticalizados”*. (PT\_T).

Por esta razão, fizemos questão de associar a análise dos modelos organizativos às práticas de articulação, considerando que estamos perante dimensões indissociáveis, tal como a discussão dos dados permitiu concluir.

Uma das conclusões que importa também salientar prende-se precisamente com a ausência de esquemas de regulação sociocomunitária que permitam estimular e capitalizar a participação dos atores. Excetua-se aqui mais uma vez o caso da dinâmica TCA e da sua filosofia de funcionamento que, como vimos, assenta em práticas de mediação social e de coordenação sociopedagógica, com destaque também para a formação das próprias equipas de supervisão.

Deste modo, a própria dinâmica TCA acabou por funcionar como instância mediadora entre as várias dinâmicas, entre instituições e projetos, conforme foi reconhecido pelos atores. Por exemplo, como dizia um dos inquiridos: *“Temos projetos com escolas e miúdos que cá vêm mas não foi com a escola que os combinamos. Foi com o TCA e com a Dra. (...)”* (SG\_A). Ou como

Este papel da mediação, de uma mediação concebida como prática de ligação e de promoção de conhecimento e reconhecimento recíproco foi especialmente valorizado pelos próprios atores que revelaram interesse em adquirir competências a este nível.

Este interesse vai ao encontro do desafio comum ligado à necessidade de promoção de contextos relacionais que assumam os processos educativos como lugares de promoção pedagógica de coesão e solidariedade social.

Ponderados conjugadamente, estes resultados conduzem-nos à conclusão fundamental sobre a importância dos contributos da educação, designadamente da Pedagogia Social, no âmbito do desenvolvimento sociocomunitário, de acordo com o compromisso educacional das sociedades do nosso século.

Neste sentido, julgamos que as conclusões do estudo empírico descrito nesta segunda parte evidenciam linhas de coerência com os pressupostos teóricos expostos na primeira parte, tal como sublinhamos nas considerações finais.

## Considerações Finais

Ao finalizar este percurso de investigação, concluímos que, no essencial, conseguimos ir ao encontro dos objetivos de estudo que havíamos traçado inicialmente e que nos permitem reafirmar a importância da Pedagogia Social como domínio das ciências da educação novo e inovador, sobretudo no campo do desenvolvimento sociocomunitário.

O percurso de revisão bibliográfica convergiu, como vimos, para o reconhecimento dos territórios enquanto palco privilegiado de intervenção sociocomunitária. Equacionados à luz das metas preconizadas pelas sociedades democráticas contemporâneas, os processos de desenvolvimento humano e sustentável reclamam a valorização das comunidades locais e dos seus atores.

Neste sentido apela-se à participação motivada e qualificada dos atores, pessoas e instituições. Até porque, como lembra Roberto Carneiro “ na medida em que as instituições evoluem a um ritmo crescente e que se complexifica a vida em comum, maior apelo se faz a conhecimentos e saberes que habilitem a pessoa ao exercício pleno dos seus direitos e deveres, sociais e de cidadania. Esse processo de habilitação - *empowerment* - tem de se operar ao ritmo e em consonância com as transformações que a sociedade vai impondo a si própria e aos seus membros por forma a não excluir nenhum deles (2001: 30).

Foram estes os pressupostos de natureza teórica que nos conduziram e orientaram no processo de estudo empírico sobre as dinâmicas de atores locais de um território em concreto.

Apesar das diferenças, ao nível organizacional, estrutural e funcional, que separam as diferentes dinâmicas estudadas, foi possível encontrar eixos de encontro e colaboração. As três dinâmicas, CLAS, CME, TCA, perseguem missões confluentes e que se complementam, ainda que possam ser enunciadas e implementadas de modo autónomo e diferenciado.

Apesar das suas diferenças, ao nível organizacional, estrutural e funcional, que separam as diferentes dinâmicas estudadas, foi possível encontrar eixos de encontro e colaboração. As três dinâmicas, CLAS, CME, TCA, perseguem missões confluentes e que se complementam, ainda que possam ser enunciadas e implementadas de modo autónomo e diferenciado.

Assim, sem prejuízo dessa autonomia inerente à identidade de cada dinâmica, julgamos que é possível apontar caminhos de aproximação entre atores educativos e sociais que partilharam o mesmo território. Uma aproximação entre as organizações tradicionalmente associadas ao movimento associativo e solidário e as organizações da esfera educacional, sejam elas públicas ou privadas.

Neste aspeto o capital de experiência acumulado durante a vigência do projeto TCA pode ser aproveitado como referência para a comunidade local, a comunidade trofense. Ao chamar todas as entidades trofenses para a missão educativa, o TCA evidencia uma visão ampla e inovadora de ator e de parceiro educativo, propondo assim a noção mais abrangente de “atores socioeducativos”, própria da Pedagogia Social. Ou seja, potencialmente todas as instituições e serviços podem ser considerados lugares de aprendizagem. Refiram-se elas a escolas, a centros de formação, a hospitais, a centros cívicos, a associações culturais, autarquias ou empresas.

Vale a pena recordar a este respeito as palavras de Joaquim Azevedo enquanto mentor do TCA.

*“Escolas, museus, teatros, associações culturais, e recreativas, fábricas, fundações, organismos públicos estatais localizados, centros de saúde e casas de cultura, jornais e bibliotecas, paróquias, bombeiros e serviços de fornecimento de água e energia, clubes desportivos, serviços de segurança pública, coletividades de bairro, câmaras e juntas de freguesia, todos são convocados porque todos são/podem ser atores e autores de educação e formação ao longo da vida, porque assim são tecedores de capital social, fatores de abertura e de comunicação intercultural, gerando para cada um e para todos, em qualquer lugar, a qualquer hora, qualquer que seja a condição social e o ponto de partida, condições de atendimento e de aprendizagem.”*

Joaquim Azevedo (2007b:16).

No mesmo sentido, e sem prejuízo dos projetos específicos, é possível apontar caminhos conducentes a um projeto socioeducativo de âmbito municipal agregador de forças e vontades e que possa ser considerado expressivo da identidade educativa local. O que, para além do mais, permitiria tirar melhor partido dos recursos locais, entre os quais se situam os recursos relacionados com o “capital social” ou com a cultura de “laço social” bem patente na comunidade, ainda que informalmente.

Tal como pudemos concluir, um compromisso sociocomunitário desta natureza requer a adoção de mecanismos de regulação democrática, assentes em “modelos de racionalidade dialógica, sensível e hospitaleira, sustentados na articulação dinâmica entre universalidade normativa e o universal que brilha na unicidade de cada rosto humano” (Baptista, 2011:10).

Reforçamos neste sentido a importância das práticas de mediação sociopedagógica, bem evidenciada no discurso dos atores inquiridos que reconhecem a mediação como um fator decisivo na promoção de novos valores sociais e de modos diferentes de organizar e gerir as dinâmicas locais.

Este desafio acarreta uma exigência de mudança de mentalidades, de comportamentos e rotinas, convocando a necessidade de formação permanente. Citando um documento TCA, “aprender ao longo da vida significa aprender na e com a vida de forma a que cada ser humano possa empenhar-se, permanentemente, num processo de desenvolvimento que permita transformar a experiência pessoal em capital de conhecimento e de cultura, colocado solidariamente ao serviço de todos (Caderno Pedagógico 1. Mediadores, 2006).

O envolvimento alargado de um conjunto de atores socioeducativos (públicos, privados) requer implicação comprometida, refletida e partilhada. Até porque os laços de cooperação não emergem naturalmente, têm que ser trabalhados. “Os laços sociais não são naturais, nem são redutíveis a uma regulação de carácter contratual. Multidimensionais, precários, contingentes e fluidos, os laços que tecem a coesão social numa sociedade fragmentada e fortemente segregativa carecem de proteção mas também, ou fundamentalmente, de promoção e reinvenção constantes.” (Baptista, 2008b)

Como vimos neste caso, assume particular importância a exigência de formação no âmbito pedagógico-social, ou seja, ao nível da capacitação para o trabalho cooperativo em rede e em equipa conducente a uma cooperação sistemática entre instituições, iniciativas e serviços. Porque é trabalhando em conjunto, através do debate de ideias e da partilha de conhecimentos, que os constrangimentos se transformam em desafios.

Conforme nos foi dito “é, as reuniões da equipa é que os desafios que vão sendo colocados. Nas reuniões surgem sempre uma ideia ou uma possibilidade, é uma questão de estarmos à altura de aproveitar”. Assim, aprendermos a trabalhar melhor

*em conjunto. Não será fácil mas haverá ganhos para todos. Temos já pequenas provas disso.” (DF\_M)*

É necessário por isso que todos os técnicos, professores, psicólogos, formadores, assistentes administrativos ou educadores sociais sejam valorizados e se valorizem como aprendentes ao longo da vida.

Para tal, precisamos de uma formação enquadrada pela Pedagogia Social e coerentemente subordinada aos direitos humanos. Com Américo Peres, defendemos que os direitos humanos devem ser encarados como suporte imprescindível para a construção de uma sociedade mais livre, justa e solidária, assumindo os direitos humanos como deveres e como exigência cívica (2009:73).

Falar de direitos humanos significa, obrigatoriamente, pensar na situação das pessoas mais vulneráveis e desfavorecidas socialmente. E é nesse sentido que a dinâmica CLAS dirige a sua missão em favor dos mais pobres e excluídos. Estas são efetivamente as primeiras pessoas a merecer a nossa tenção socioeducativa.

No entanto, importa ter em conta que a educação desempenha um papel fundamental na promoção de coesão e inclusão justamente na medida em que estiver ao alcance de todas as pessoas, sem exceção. Neste sentido, a Pedagogia Social fornece ferramentas preciosas para o desenvolvimento sociocomunitário, sobretudo em “tempos de incerteza” em que é preciso lidar com contextos complexos e situações imprevistas (Núñez, 2002: 42). Ou como refere Caride Gómez, a “educação não é um simples setor do desenvolvimento, paralelo, por exemplo, à indústria ou à agricultura. É mais um elemento omnipresente com capacidade de estar integrado horizontal e verticalmente em todos os esforços de desenvolvimento» (2007:180).

Consideramos que para ultrapassar uma crise, seja ela de que natureza for, é necessário conhecer os problemas. Os contextos de crise, mais de que respostas estereotipadas, exigem reflexão, sabedoria prática e conhecimento solidário. Sem esquecer que “o processo de desenvolvimento humano corresponde a um caminho sempre em aberto, marcado por incontornáveis fatores de incerteza e complexidade” (Baptista, 2009:15).

Neste sentido e conforme foi evidenciando ao longo de todo o trabalho, consideramos que a educação constituiu um vetor meio fundamental no processo de desenvolvimento das comunidades e dos territórios. Sobretudo quando perspetivada sob o olhar da Pedagogia Social e de forma a enquadrar a articulação vital entre todas as dimensões de vida e de aprendizagem Com efeito, “ os imperativos de desenvolvimento

humano, valorizados na sua componente pessoal, social e cívica, convergem hoje para o reconhecimento da necessidade de uma aprendizagem contínua, que se deseja protagonizada por cada cidadão durante toda a sua vida, justificando assim as dinâmicas socio-educativas de base territorial“ (Azevedo (2005:29).

. Embora o progresso tecnológico das últimas décadas tenha vindo encurtar de sobremaneira as distâncias colocando ao nosso dispor formas de comunicação entre polos geográficos planetários a uma velocidade vertiginosa, “as relações de vizinhança de carácter local continuam a ser significativamente mais importantes do que as de carácter nacional ou mundial” (Caride Gómez, 2008:97).

Como vimos a propósito do território da Trofa, essas relações de proximidade e vizinhança existem e desempenham um papel crucial na cultura comunitária. Todavia, elas precisam ser mais valorizadas e capitalizadas. Para tal, ajudaria se as três dinâmicas sem causa estivessem ligadas oficialmente, ligando seus atores através de *redes sociais* estabelecidas formalmente.

As redes de atores sociais, ao constituírem-se como sistemas de ligação entre pessoas e organizações, pressupõem a valorização do elemento relacional como eixo estruturante das suas práticas organizacionais numa perspetiva de regulação sociocomunitária democrática (Azevedo, 2008:2). Afinal de contas, as redes de atores sociais são estruturas flexíveis e dinâmicas que funcionam como sistemas de conexão entre pessoas ou organizações unidas pelos mesmos interesses e objetivos e que, nessa medida, mutuamente comprometidas com a partilha de meios e recursos.

As redes desempenham um papel ativo na construção de um mundo socialmente mais equitativo e, como tal, constituir-se-ão parte estratégica do desenvolvimento da ação das organizações. Para tal, como lembra Joaquim Azevedo, importa “sermos todos capazes de nos implicarmos, em liberdade, confiança mútua, cooperação e com supervisão e avaliação responsabilizantes, estabelecendo em cada comunidade locais compromissos concretos pela melhoria da educação, uma nova responsabilidade social pela educação”. (2011: 20).

Recordando palavras de um dos nossos inquiridos, “*tal é válido para todos, no cumprimento dos nossos objetivos, sejam eles instituições sociais ou escolares. Contando com todos aproveitamos recursos e ganhamos eficácia no cumprimento da nossa missão, ajudar os que mais se encontram em condições de pobreza e exclusão social*” (IC\_C).



Precisamos pois de dinâmicas socioeducativas de base territorial e devidamente apoiadas no compromisso de uma pluralidade de atores sociais e, como tal, potenciadoras de sinergias eficazes e inovadoras onde emergjam “lugares de cortesia cívica onde se possam ensaiar novas interações (...) lugares de apresentação pessoal mas sem cartão de acesso, sem requisitos prévios ou credenciais que habilitem a ser membro” (Baptista, 2007:140).

Neste contexto, ganham especial sentido noções como as de “atores socioeducativos” ou “desenvolvimento sociocomunitário” que assim ajudam a superar a separação entre “atores educativos” e “atores sociais” e se sobrepõem às noções de “desenvolvimento local” e “desenvolvimento territorial”. Conforme se refere no Relatório de Avaliação Externa do TCA “a sociolinguística comunitária denota sempre o modo de conceber o objetivo pedagógico que se propõe e se desenvolve nas práticas educativas, que não resulta indiferente à cidadania e aos modos de projetar e desenvolver a ação comunitária nas suas realidades” (2006:72).

As comunidades, como agentes vivos de mudança do local e num quadro de educação para todos ao longo de toda a vida, podem assumir-se como agentes promotores de mais e melhor democracia. E tal como foi sendo dito, a legitimidade democrática passa pela construção de compromissos muito amplos, convocando para tal o maior número possível de atores e promovendo modos de participação capazes de lhes fazer justiça.

As pessoas, as instituições e as comunidades possuem valores, disposições e capital de experiência no âmbito da cooperação solidária. Foi a este nível que encontrámos o dado mais positivo e mais gratificante da nossa investigação. Salientamos a este respeito, e uma vez mais, a disponibilidade de participação no nosso estudo demonstrada por parte de todos os atores contatados.

Em conformidade com os valores de humanismo relacional que suportam esta pesquisa e oportunamente explicitadas ao nível da fundamentação teórica, quisemos ir ao encontro dos atores e de maneira a respeitar e fazer justiça à sua verdade.

Situamos aqui justamente as principais limitações deste estudo, considerando que teria sido desejável ir mais longe no apuramento das perceções dos atores e das suas formas concretas e diversas de participação.

A intenção fundamental de procurar perceber o funcionamento das dinâmicas de política pública local e o reconhecimento da complexidade e multidimensionalidade destes fenómenos sociais, não nos permitiu ir mais longe nesse sentido. Será esse então

o nosso desafio futuro, com especial interesse nos que diz respeito aos aspetos de regulação e gestão e à formação e supervisão dos atores profissionais que atuam no plano da intervenção Sociocomunitária.

Como refere Gimeno Sacristán (2002:132) a “socialização pode ser consubstanciada através de uma ou de outras possibilidades, de manifestação de abertura ou de rejeição face aos outros. Estamos condenados a relacionar-nos com os demais”. Terminamos este trabalho assumindo este tipo de “condenação”, gratos por tudo o que pudemos aprender e em posição de sincero reconhecimento em relação a todos aqueles que nos acompanharam nesta caminhada.

## Bibliografia

AFONSO, Natércio. 2005. *Investigação naturalista em educação. Um guia prático e crítico*. Porto. Asa Editores

AFONSO, Natércio. 2004. A Globalização, o Estado e a Escola Pública. *Revista do Fórum Português de Administração Educacional*, nº 4. Lisboa. Universidade de Lisboa.

AFONSO, Almerindo Janela. 1998. *Políticas Educativas e Avaliação Educacional*. Braga: Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho.

ANDER-EGG, Ezequiel. 1982. *Metodologia y práctica del desarrollo de la comunidad*. Buenos Aires. El Ateneo.

ARAÚJO, Joaquim; ARAÚJO, Alberto. 2006. *Utopia, Cidade e Educação*. Lisboa. Instituto Jean Piaget.

ARENDT, Hannah. 2005. *A promessa da Política*. Lisboa. Relógio d'Água. Trad: Miguel Serras Pereira.

AUGÉ, Marc. 1994. *Não-lugares : introdução a uma antropologia da sobremodernidade*. Venda Nova. Bertrand Editores.

AZEVEDO, Joaquim. 2011. *Liberdade e Política Pública de Educação: ensaio sobre um novo compromisso social pela educação*. Vila Nova de Gaia. Fundação Manuel Leão.

AZEVEDO, Joaquim. 2009. A Educação de Todos e ao Longo de Toda a Vida e a Regulação Sociocomunitária da Educação. *Cadernos de Pedagogia Social*. Lisboa. Universidade Católica Editora.

AZEVEDO, Joaquim. 2007 (a). *Sistema Educativo mundial. Ensaio sobre a regulação transnacional da educação*. Vila Nova de Gaia. Fundação Manuel Leão.

AZEVEDO, Joaquim. 2007 (b). Aprendizagem ao longo da vida e regulação sóciocomunitária da educação. *Cadernos de Pedagogia Social*. Lisboa. Universidade Católica Editora.

AZEVEDO, Joaquim. 2002. «O fim de um Ciclo? A educação em Portugal no início do século XXI. Porto. Edições Asa.

AZEVEDO, Joaquim. 2001. *Comunidades (De) Aprendentes – um futuro outro para as cidades e para os cidadãos*. Porto. Comunicação apresentada na Conferência “Competências e novas dinâmicas urbanas”.

AZEVEDO, Joaquim. 1999. *O ensino secundário na Europa nos anos noventa. O neoprofissionalismo e a acção do sistema educativo mundial: um estudo internacional*. Dissertação de Doutoramento. Lisboa. Universidade de Lisboa.

AZEVEDO, Joaquim. 1996. *Avenidas de Liberdade – reflexões sobre política educativa*. Porto. Edições Asa.

AZEVEDO, Joaquim; BAPTISTA, Isabel. 2010. *Porto Solidário: Diagnóstico Social do Porto*. Porto. FEP-UCP e Câmara Municipal do Porto.

BAPTISTA, Isabel. 2012. Bem Público, Participação Cidadã e Utopia Social. *A Página da Educação*. Nº 199. Porto. Profedições.

BAPTISTA, Isabel. 2011. *Ética, Deontologia e Avaliação de Desempenho Docente*. Lisboa. Ministério da Educação – CAP.

BAPTISTA, Isabel. 2010. Educação, justiça, solidariedade na construção da paz. In Peres, Vieira (coord.) *XXVI Encontro Galego-Português de Educadoras e Educadores pela Paz*. Leiria. APAP.

BAPTISTA, Isabel. 2009. Educabilidade e laço social – ética e política de alteridade. In *Actas da Conferência Internacional Novos Desafios Educativos e Cidadania Social*. Porto. Universidade Católica Portuguesa.

BAPTISTA, Isabel. 2008 (a). Pedagogia Social: uma ciência, um saber profissional, uma filosofia de acção. *Cadernos de Pedagogia Social*. Lisboa. Universidade Católica Editora.

BAPTISTA, Isabel. 2008 (b). De que falamos quando falamos de pedagogia social. *A Página da Educação*. Nº175. Porto. Profedições.

BAPTISTA, Isabel. 2007. Políticas de alteridade e cidadania solidária – as perguntas da Pedagogia Social. *Cadernos de Pedagogia Social*. Lisboa. Universidade Católica Editora.

BAPTISTA, Isabel. 2006. Entrada “Hospitalidade” In Dicionário de Filosofia de Educação, p. 193-195 Porto. Porto Editora

BAPTISTA, Isabel. 2005. *Dar Rosto ao Futuro: A educação como compromisso ético*. Porto. Profedições.

BANKS, Sarah; NOHR, Kirsten (coord.). 2008. *Ética Prática para as Profissões do Trabalho Social*. Porto. Porto Editora.

BARROS, Luísa; PEREIRA, Ana; Goes, Ana. 2007. *Educar Com Sucesso – Manual para Técnicos e Pais*. Lisboa. EPIS.

BARROSO, João. 1998. *Escolas, Projectos, Redes e Territórios*. Lisboa. PEPT/Ministério da Educação.

BARROSO, João. 2004. A hipocrisia como política - a propósito da escola da ponte. *A Página da Educação*. Porto. Profedições.

BARROSO, João. 2005. *Políticas Educativas e organização escolar*. Lisboa. Universidade Aberta.

BAUMAN, Zygmunt. 2009. *A Arte da Vida*. Rio de Janeiro. ZAHAR.

BAUMAN, Zygmunt. 2003. *Comunidade: a busca por segurança no mundo atual*. Rio de Janeiro: Zahar.

BEER, Jennifer; STIEF, Eileen. 1997. *The Mediator's Handbook*. Columbia. New Society Publishers.

BELL, Judith. 2004. *Como realizar um projeto de investigação*. Lisboa. Gradiva.

BERNOUX, Jean-François. 2005. *Mettre en oeuvre le développement social territorial*. Paris. Dunod.

BERTAUX, Daniel. 1997. *Les Récits de Vie*. Paris. Nathan.

BOGDAN, Robert & BIKLEN, Sari. 1994. *Investigação Qualitativa em Educação. Uma Introdução à teoria e aos métodos*. Porto. Porto Editora.

BOLÍVAR, António. 2000. *Los Centros Educativos como Organizaciones que aprenden. Promesa e realidades*. Madrid. La Muralla.

BONAFÉ-SCHMITT, Jean-Pierre. 2009. Mediação, Conciliação, Arbitragem: Técnicas, ou um novo modelo de regulação social. In Silva & Moreira (Orgs), *Formação e Mediação Sócio-Educativa: Perspetivas Teóricas e Práticas*. Porto. Areal Editores.

BORDIEU, Pierre. 2003. *Para uma Sociologia da Ciência*. Lisboa. Edições 70.

BORDIEU, Pierre. 1996. *Razões Práticas: Sobre a teoria da ação*. Campinas. Papirus Editora.

BOTT, Elizabeth. 1976. *Família e rede social*. Rio de Janeiro. Livraria Francisco Alves.

CABALLO VILLAR, Maria Belén. 2001. *A Cidade Educadora. Nova perspectiva de organização e intervenção municipal*. Lisboa. Instituto Piaget

CABANAS, José Maria. 1998. *Antecedentes históricos de la pedagogía social*. Barcelona. Ariel.

CACHADA, Fernanda. 2010. Mediação e intervenção sociocomunitária – dinâmica «Trofa Comunidade de Aprendentes». In Peres, Vieira (coord.) *XXVI Encontro Galego-Português de Educadoras e Educadores pela Paz*. Leiria. APAP.

CACHADA, Fernanda. 2008. *Relação Escola-Comunidade: o papel da mediação social*. Dissertação de Mestrado. Porto. Universidade Católica Portuguesa

CACHADA, Fernanda; COSTA, Albina. 2007. Aprender na e com a escola, perseverando na esperança. *Cadernos de Pedagogia Social*. Lisboa. Universidade Católica Editora.

CARMO, Hermano. 1999. *Desenvolvimento Comunitário*. Lisboa. Universidade Aberta

CARNEIRO, Roberto. 2004. *A educação primeiro; Roberto Carneiro entrevistado por Joaquim Azevedo*. Vila Nova de Gaia. Fundação Manuel Leão.

CARNEIRO, Roberto. 2001. *Fundamentos da Educação e da Aprendizagem*. Vila Nova de Gaia. Fundação Manuel Leão.

CARRERAS, Juan. 2007. *Pedagogia Social*. Espanha. Pearson Education.

CARRERAS, Juan. 1997. La construcción de la Pedagogia Social: Algunas Vías de Aproximación. In Petrus (coord.) *Pedagogia Social*. Barcelona. Ariel

CARVALHO, Adalberto Dias. 1996. *A Educação como Projeto Antropológico*. Porto. Edições Afrontamento.

CARVALHO, Adalberto Dias; BAPTISTA, Isabel. 2008. Ética e formação profissional – Problemáticas antropológicas e dilemas éticos na intervenção socioeducativa. *Coleção Educação e Trabalho Social*. Porto. Porto Editora.

CARVALHO, Adalberto Dias; BAPTISTA, Isabel. 2004. *Educação Social: fundamentos e estratégias*. Porto. Porto Editora.

CASTELLS, Manuel. 2002. *A Sociedade em Rede. A era da Informação: Economia, Sociedade e Cultura*. Lisboa. Fundação Calouste Gulbenkian.

CLAVEL, Gilbert. 2004. *A Sociedade da Exclusão – compreendê-la para dela sair*. Porto. Porto Editora.

CHIVENATO, Idalberto. 2010. *Iniciação à Teoria das Organizações*. São Paulo. Editora Manole.

CHIAVENATO, Idalberto. 1998. *Teoria Geral da Administração*. São Paulo. Makron Books.

CLEMENTE, Manuel. 2011. *É este o tempo – a experiência da missão*. Lisboa. Pedra Angular.

Comissão Europeia. 2010. *Europa 2020: Estratégia para um crescimento inteligente, sustentável e inclusivo*. Bruxelas (2010)

Comissão Europeia. 2000. *Memorando sobre aprendizagem ao longo da vida*. Bruxelas.

Comissão Europeia. 1996. *Livro Branco: Ensinar e aprender. Rumo à sociedade cognitiva*. Luxemburgo: Serviço das Publicações Oficiais das Comunidades Europeias.

Conselho da Europa. 1970. *Permanent Education*. Estrasburgo. EU.

Conselho Nacional da Educação. 2012. *Estado da Educação 2011. A Qualificação dos Portugueses*. Lisboa. Editorial do Ministério da Educação.



Conselho Nacional da Educação. 2002. *Relatório do estudo Saberes Básicos de todos os Cidadãos no Século XXI*. Aveiro. CNE

DELORS, Jacques. 1996. *A educação: um tesouro a descobrir*. Porto. Asa Editores

DRUCKER, Peter. 1986. *Inovação e Gestão: uma nova concepção de estratégia de empresa*. Lisboa Presença.

DUBET, François. 2010. *Les places e les chances, repenser la justice sociale*. France. Seuil

ESTEVÃO, Carlos. 2004. *Educação, Justiça e Autonomia – Os Lugares da Escola e o Bem Educativo*. Porto. Edições Asa.

ESTEVÃO, Carlos. 2002. *Globalização, Metáforas Organizacionais e Mudança Educacional. Dilemas e Desafios*. Porto. Edições ASA.

ESTEVÃO, Carlos. 1995. Inovação e mudança nas Organizações Educativas Públicas e Privadas. *Ciências da Educação: Investigação e Acção*. Lisboa. Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.

ESTEVÃO, Carlos. 1994. Inovação e Mudança nas Organizações Educativas Públicas e Privadas. Universidade do Minho. Disponível em: <http://repositorium.sdum.uminho.pt>

FAURE, Edgar. 1972. *Learning to Be*. Paris. UNESCO-Harrap.

FERMOSO, Paciano. 1994. *Pedagogia Social*. Barcelona. Editorial Herder

FERNANDES, José Alberto. 2003. Trofa XXI. Diagnóstico Estratégico da Trofa. Trofa. Câmara Municipal da Trofa.

FERREIRA, Elisabete. 2012. *(D)enunciar a Autonomia*. Porto. Porto Editora.

FINGER, Mathias; ASÚN, José Manuel. 2003. *A Educação de Adultos numa encruzilhada – aprender a nossa saída*. Porto. Porto Editora.

FORMOSINHO, João. 1984. A Renovação Pedagógica numa Administração Burocrática Centralizada. *O Ensino*, nº 7. Vila Real. Escola Superior de Educação de Viseu.

FRAGOSO, António: 2005. Contributos para o debate local sobre desenvolvimento. *Revista Lusófona de Educação*, nº 5. Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias. CEIEF

FREIRE, Paulo. 1996. *Pedagogia da Autonomia*. São Paulo. Paz e Terra.

FREIRE, Paulo 1975. *Pedagogia do Oprimido*. Porto. Afrontamento

FRITZ, Jan Marie. 2004. Derrière la magie: Modèles, approches et théories de médiation. *Esprit Critique-VOL.06*, Nº 3. Disponível em <http://www.espritteritique.org>.

GIDDENS, Anthony. 2007. *A Europa na Era Global*. Barcarena. Editorial Presença.

GIDDENS, Anthony. 2000. *O mundo na era da globalização*. Lisboa. Editorial Presença.

GÓMEZ, José Caride. 2011. A Investigação-Ação como processo metodológico na Animação Sociocultural. *Metodologias de investigação em animação sociocultural*. Chaves. Intervenção.

GÓMEZ, José Caride. 2009. (coord.). "Los derechos humanos en la educación y la cultura". Santa Fé, Argentina, Ediciones HomoSapiens.

GÓMEZ, José Caride; FREITAS, Orlando; CALLEJAS, Germán. 2007. *Educação e Desenvolvimento Comunitário Local*. Porto. Profedições.

GÓMEZ, José Caride. 2005. *Las Fronteras de la Pedagogia Social – perspectivas científica e histórica*. Barcelona. Editora Gesida.

GÓMEZ, José Caride; PERNAS, Rita Gradaílle; SOUTO, Pablo Montero. 2006. *Trofa Comunidade de Aprendentes – Un Informe de Avaliação Externa*.

GUBA, Egon; LINCOLN, Yvonna. 2005. Paradigmatic controversies, contradictions and emerging confluences, revisited. *Handbook of Qualitative Research*. 4<sup>th</sup> Ed. London. SAGE.

GUERRA, Isabel Carvalho. 2006. *Pesquisa qualitativa e análise de conteúdo. Sentidos e formas de uso*. Estoril. Princípia.

GUERRA, Miguel Santos. 2011. *El Árbol de la Democracia*. Porto. Profedições.

GUERRA, Miguel Santos. 2003. *Tornar Visível o Quotidiano – teoria e prática de avaliação qualitativa das Escolas*. Porto. Edições Asa.

GUERRA, Miguel Santos. 2000. *A escola que aprende*. Porto. Asa Editores

GUERRA, Miguel Santos. 1994. *Entre Bastidores: El lado oculto de la organización escolar*. Málaga. Ediciones Aljibe.

HAACK, Susan. 2007. The integrity of Science – what it means, why it matters. Atas do X Seminário Nacional do Conselho de Ética para as Ciências. Conselho Nacional de Ética para as Ciências da Vida.

HAMMERSLEY, Martyn. 2010. *Methodology: Who needs*. London. Sage.

HANNERZ, Ulf. 1985. *Exploring the city: Inquiries towards an urban anthropology*. Nova Iorque. Columbia University Press.

HONÓRIO, Nelson. 2009. *Mediação Cultural e Desenvolvimento Humano – Dinâmicas de Pedagogia Social no contexto TCA*. Tese de Mestrado. Porto. Universidade Católica Portuguesa.

ILLICH, Ivan. 1970. *Sociedade sem escolas*. Consultado em 13/04/12 em <http://www.ivanillich.org/>

JARES, Xesús. 2007. *Pedagogia da Convivência*. Porto. Profedições.

LASCOUX, Jean-Louis. 2001. *Pratique de la médiation: Une méthode alternative à la résolution des conflits*. Issy-les-Moulineaux. ESF éditeur.

LEMIEUX, Vincent; OUMET, Mathieu. 2008. *Análise Estrutural das Redes Sociais*. Lisboa. Instituto Piaget.

LIMA, Jorge Ávila. 2007. Redes na Educação: questões políticas e conceptuais. *Revista Portuguesa de Educação*. CIED. Universidade do Minho.

LIMA, Jorge Ávila. 2002. *As Culturas Colaborativas nas Escolas: Estruturas, Processos e Conteúdos*. Porto. Porto Editora.

LIMA, Licínio. 2012. O Ministério da Pedagogia Oficial. *A Página da Educação*. Nº 198. Porto. Profedições.

LIMA, Licínio. 1998. *A Escola como Organização e a Participação na Organização escolar: um Estudo da Escola Secundária em Portugal 1974-1988*. Braga. Universidade do Minho.

LOPES, João Teixeira. 2000. *A cidade e a cultura. Um estudo sobre práticas culturais urbanas*. Porto. Edições Afrontamento.

LOPES, Marcelino de Sousa. 2011. *Metodologias de investigação em animação sociocultural*. Chaves. Intervenção.

LUISON, Lucio; VALASTRO, Orazio. 2004. Du processus aux pratiques de médiation. *Esprit Critique*-VOL.06, Nº 3. Disponível em <http://www.espritcritique.org>.

MACHADO, Renata. 2008. *Ética e Formação de Adultos – Estatuto do Formador TCA*. Tese de Mestrado. Porto. Universidade Católica Portuguesa.

MAGALHÃES, Paulo. 2008. *Mediação Tecnológica e Mediação Humana – Um desafio da Pedagogia Social*. Tese de Mestrado. Porto. Universidade Católica Portuguesa.

MACKE, Janaina. 2010. *Programas Sociais Corporativos e Capital Social: proposta de qualificação*. Rac. Curitiba. Disponível em <http://www.anpd.org.br/rac>.

MELA, Alfredo. 1999. *A sociologia das cidades*. Lisboa. Editorial Estampa.

MOREIRA, António; PACHECO, José. 2006. *Globalização e Educação: desafios para políticas e práticas*. Porto. Porto Editora.

MORINEAU, Jacqueline. 1998. *L'esprit de la médiation*. Ramonville Saint-Agne. Editions Eres.

MOURA, Sónia. *Alfabetização de adultos, uma exigência democrática: O caso Trofa Comunidade de Aprendentes (TCA)*. Tese de Mestrado. Porto. Universidade Católica Portuguesa.

NÓVOA, António. 2009. *Professores. Imagens do futuro presente*. Lisboa. Educa.

NÓVOA, António. 2006. *Debate Nacional sobre Educação*. Lisboa: Comunicação apresentada na Assembleia da República.

NÓVOA, António. 2005. *Evidentemente. Histórias da Educação*. Porto. Asa Editores

NÚÑEZ, Violeta (coord.); GÓMEZ, José Caride. 2002. *La educacion en tiempos de incertidumbre: las apuestas de la Pedagogia Social*. Barcelona. Gedisa Editorial.

OLIVEIRA, Ana, GALEGO, Carla. 2005. *A mediação soco-cultural: um puzzle em construção*. Lisboa. ACIME

ORDUNA, Gabriela. 2000. *La Educación para el desarrollo local: una estratégia para la participación social*. Navarra. EUNSA.

PAIS, José Machado. 2006. *Nos rastros da solidão. Deambulações sociológicas*. Porto. Ambar.

PALMEIRÃO, Cristina. 2007. O esforço do nosso tempo. *Cadernos de Pedagogia Social*. Lisboa. Universidade Católica Editora.

PARCERISA, Artur. 2004. *Didáctica en la educación social. Enseñar y aprender fuera de la escuela*. Barcelona. Graó.

PATTON, Michael. 1990. *Qualitative Evaluation and Research Methods*. London. SAGE.

PERES, Américo. 2010. Memoriam Xesus Jares Rodríguez. *Educação Justiça e Solidariedade na Construção da Paz*. PERES, Américo; VIEIRA, Ricardo. Leiria. APAP. CIID-IPL.

PERES, Américo. 2009. *Eixo Atlântico: un territorio educador, unha comunidade educativa*. CABALLO VILLAR, Maria Bélen (coord.). Vigo: Eixo Atlântico do Noroeste Peninsular.

PERES, Américo; LOPES, Marcelino. 2006. *Animação, Cidadania e Participação*. Chaves: Associação Portuguesa de Animação e Pedagogia.

PERES, Américo. 2004. A Animação Sociocultural no centro do desenvolvimento pessoal e comunitário. *A Página da Educação*. Porto: Profedições.

PERES, Américo Nunes. 2000. *Educação Intercultural Utopia ou realidade?* Porto. Profedições.

PILETTI, Claudino. PILETTI, Nelson. 2012. *História da Educação de Confúcio a Paulo Freire. S. Paulo.* Editora Contexto.

PORTUGAL, Sílvia; MARTINS, Paulo Henrique. 2011. *Cidadania, Políticas Públicas e Redes Sociais.* Coimbra. Imprensa Universidade Coimbra.

QUARESMA, Rui. 2008. *A Organização Escolar no Contexto de uma Comunidade de Aprendizagem.* Tese de Mestrado. Porto. Universidade Católica Portuguesa.

REYNAUD, Jean-Daniel. 2003. Réflexion: Régulation de contrôle, régulation autonome, régulation conjointe. In Terssac. *La théorie de régulation sociale de Jean-Daniel Reynaud.* Paris. La Découverte.

RICHE, Ayab; MONTE ALTO, Ricardo. 2001. As Organizações que Aprendem segundo Peter Senge: A Quinta Disciplina. *Cadernos Discentes.* Nº 9. Rio de Janeiro. COPPEAD

SACRISTÁN, Gimeno. 2003. Volver a ler la educación desde la ciudadanía. *Ciudadanía, poder y educación.* Barcelona. Graó

SACRISTÁN, Gimeno. 2002. *Educar e conviver na cultura global.* Porto. Edições Asa.

SANTOS, Boaventura Sousa. 2003. *Um discurso sobre as ciências.* 14ª Ed. Porto. Edições Afrontamento.

SANTOS, Boaventura Sousa. 2000. *A crítica da razão indolente. Contra o desperdício da experiência.* Porto. Edições Afrontamento.

SAVATER, Fernando. 2006. *O valor de educar.* Lisboa. Publicações Dom Quixote.

SAVATER, Fernando. 2004. *La libertad como destino*. Sevilha. Fundación José Manuel Lara.

SCHILLING, Voltaire. 1988. *Momentos da História: a função da história na conjuntura social*. Editora Tchê. Porto Alegre

SEN, Amartya. 2009. *A Ideia de Justiça*. Edições Almedina. Coimbra

SENGE, Peter. 2004. *Escolas que Aprendem. Um Guia da Quinta Disciplina para educadores, pais e todos que se interessam por Educação*. Brasil. Artmed.

SENGE, Peter. 1990. *A quinta disciplina*. São Paulo. Editora Best Seller.

SERRANO, Glória Pérez. 2003. *Pedagogía Social ~ Educaciõn Social, construción científica e intervención práctica*. Madrid. Narcea.

SILVA, Ana Costa e al. 2010. *Novos actores no trabalho em educação: os mediadores socioeducativos*. CIED. Universidade do Minho

SILVA, Pedro. 2003. *Etnografia e Educação - Reflexões a propósito de uma pesquisa sociológica*. Porto. Profedições

SIX, Jean. 2001. *Les temps des médiateurs*. Paris. Éditions du Seuil.

SOUSA, José Vasconcelos. 2002. *Mediação*. Lisboa. Quimera.

STOER, Stephen. 2004. Os lugares da exclusão social: um dispositivo de diferenciação pedagógica. S. Paulo. Cortez Editora.

SUBIRATS, Joan. 1999. *Existe Sociedad Civil en España? Responsabilidades Públicas y Valores Colectivos*. Madrid. Ediciones Fundación Encuentro.

TETTAMANZI, Dionigi. 2010. *Não há futuro sem solidariedade: a crise económica e a ajuda da igreja*. Prior Velho. Paulinas.



THIESEN, Juares da Silva. 2011. *O Futuro da Educação: contribuições da gestão do conhecimento*. Campinas. Papirus Editora

TOURAINÉ, Alain. 2005. *Um Novo Paradigma para Compreender o Mundo de Hoje*. Lisboa. Instituto Piaget.

VAZ, Cindy. 2010. *Educação Social e Intervenção Sociocomunitária: O Educador Social numa «Comunidade de Aprendentes»*. Tese de Mestrado. Porto. Universidade Católica Portuguesa.

VIEIRA, Ana. 2011. *Educação e mediação Social: a emergência de novos papéis sociais na escola*. Tese de Doutoramento. Universidade de Trás os Montes e Alto Douro.

WELLMAN, Barry; BERKOWITZ (orgs.).1991. *Social Structures. A Network Approach*. Cambridge. Cambridge University Press.

WOLFF, Tom. 2009. Social change and social innovation: creating collaborative solutions... *Social Innovation*. Lisboa. Equal Portugal.

YIN, Robert.2005. Estudo de caso: *Planejamento e Método*. Porto Alegre. Bookman.

## **Documentos e Normativos Legais consultados**

Boletim InfoRede, Nº 1, Câmara Municipal da Trofa, 2009

Caderno pedagógico mediador TCA - 2006

Carta das Nações Unidas de 1945, consulta disponível em:  
<http://www.oas.org/dil/port/1945%20Carta%20das%20Na%C3%A7%C3%B5es%20Unidas.pdf> em 16/1/12

Carta das Cidades Educadoras, Génova, 2004

Carta das Cidades Educadoras Barcelona, 1990

Carta Educativa da Trofa, 2006

Carta Social Europeia Revista (Adotada em Estrasburgo, a 3 de Maio de 1996).

Declaração Universal dos Direitos do Homem de 1948. Centro dos Direitos do Homem das Nações Unidas, publicação GE.94-15440

Decreto-Lei nº 75/2008 de 22 de Junho (Regime de Autonomia e Gestão das Escolas Públicas)

Decreto-Lei nº 115/2006 de 14 de Junho (Programa Rede Social)

Decreto-Lei nº7/2003 (Conselho Municipal de Educação, Carta Educativa Municipal e Rede Educativa)

Decisão 2006/1720/CE do Parlamento Europeu e do Conselho que estabelece um programa de ação no domínio da aprendizagem ao longo da vida. Jornal Oficial da União Europeia.

Despacho normativo 8/2002 de 14 de Junho (CSF)

Despacho normativo 132/96 de 7 de Julho (refere a figura do mediador)

Despacho normativo 147/96 de 8 de Julho (TEIP)

Diagnóstico Social do Concelho da Trofa, 2003

Human Human Development Report 2010 —20th Anniversary Edition: the Real Wealth of Nations: Pathways to Human Development, 2010

Instituto Nacional de Estatística (INE), Censos 2011 disponível em [http://www.ine.pt/scripts/flex\\_definitivos/anim\\_censos2011.html](http://www.ine.pt/scripts/flex_definitivos/anim_censos2011.html)

Lei de Bases do Sistema Educativo

Lei 159/99 de 14 de setembro (refere Conselho Local de Educação e Carta Escolar)

Lei 15/2001 (refere estatuto do mediador socio cultural)

Pedagogia Social – Licenciatura/1º Ciclo – Dossier de candidatura aprovada pela Agência de Acreditação do Ensino Superior, 2012

Plano Estratégico da Trofa, Diagnóstico e Estratégia de Desenvolvimento, Câmara Municipal da Trofa, 2003.

Plano de ação para a educação de adultos: Nunca é tarde para Aprender. Comunicação da Comissão ao Conselho, ao Parlamento Europeu, ao Comité Económico e Social e ao Comité das Regiões. Bruxelas, 2007.

Portugal 2020: Programa Nacional de Reformas. Aprovado em Conselho de Ministros em Março 2011

Projeto Educativo Agrupamento de Escolas do Castro 2009/2011

Projeto Educativo Agrupamento de Coronado e Covelas 2008/2009 - 2010/2011

Projeto Educativo Colégio da Trofa 2009/2011

Projeto Educativo Agrupamento Vertical de Escolas da Trofa 2009/2011

Projeto Trofa Comunidade de Aprendentes, 2004

Relatório Poverty and the International Covenant on Economics, Social and Cultural Rights, 2001. United Nations Committee on Social, Economic and Cultural Rights. Consulta disponível em [http://www.unhchr.ch/tbs/doc.nsf/\(Symbol\)/E.C.12.2001.10](http://www.unhchr.ch/tbs/doc.nsf/(Symbol)/E.C.12.2001.10) em 20/12/11

Relatório ACIME 1999-2002

Relatório de Atividades ASCOR 2010

Relatório Atividades Muro de Abrigo 2010

Relatório TCA 2005

Relatório TCA 2006

Resolução nº 197/97 de 18 de Novembro (Rede Social)

Trofa Comunidade de Aprendentes (TCA) – Memória crítica 2007

Tratado da União Europeia (versão consolidada disponível no Jornal da União Europeia de 30-03-2010)

Tratado de Lisboa disponível no Jornal da União Europeia de 17-12-2007

## **ANEXOS**

Anexo 1 – Guião de Entrevista

Anexo 2 – Sinopse das Entrevistas da dinâmica CLAS

Anexo 3 – Sinopses das Entrevistas da dinâmica Educativa

Anexo 4 - Modelo da Ficha de Instituição

Anexo 5 – Modelo de Consentimento Informado